



GÖTEBORGS UNIVERSITET

En skola för alla - en rättighet eller en resursfråga?

Nina Liljedahl och Veronica Källö

LAU370 /LAU390

Handledare: Åke Lennar

Examinator: Cecilia Nielsen

Rapportnummer: HT11-2929-030

Abstrakt

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: En skola för alla - en rättighet eller en resursfråga?

Författare: Nina Liljedahl och Veronica Källö

Termin och år: Höstterminen 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Åke Lennar

Examinator:

Rapportnummer: HT11-2920-030

Nyckelord: En skola för alla, resursfråga, rättighet, sociokulturellt perspektiv, ekologiska modellen, elever i behov av särskilt stöd.

Bakgrund: Vi har valt att skriva om *En skola för alla* och dess innebörd för elever i behov av särskilt stöd och deras rättighet till stöd då detta är något vi stött på under vår utbildning.

Syfte: Vårt syfte med detta examensarbete är inte att finna svar på dagens problematik kring En skola för alla, utan vi vill få större vetskap kring begreppet.

Tillvägagångssätt: Vi har i vår undersökning använt oss av enkäter och intervjuer med några lärare och rektorer. Dessa frågor har vi utformat utifrån våra frågeställningar och adekvat litteratur. Utifrån informanternas svar har vi sedan sammanställt vårt resultat. Betydelsen av vår undersökning för läraryrket anser vi är stor. Detta för att det är ett relevant ämne för lärare i en skola för alla då det är lärarens uppgift att tillgodose alla elever en undervisning utifrån elevernas olika behov och förutsättningar. Några av de huvudsakliga teorierna vi arbetat med är det sociokulturella perspektivet, Bronfenbrenners ekologiska modell samt Perssons relationella perspektiv som alla har en stor relevans i En skola för alla.

Resultat: Vi har i vår undersökning kommit fram till att det är en rättighet för elever att få rätt stöd i skolan men att detta är något som inte alltid fungerar i praktiken. Resursbristen påverkar läromiljön i skolan idag och eleverna får inte alltid det stöd de behöver. En avgörande faktor kring möjligheter till stöd kan vara vilket område samt skola eleven går i. Socioekonomiskt svagare områden har ofta sämre förutsättningar till möjligheter till stöd än vad rent ekonomiskt starkare områden har. Andra bidragande faktorer runt svårigheterna för rätt stöd till elever i behov av särskilt stöd utöver resursbrist är, brist på specialpedagogisk grundkompetens hos lärare, föräldrarnas bakgrund och engagemang samt vilket område skolan ligger i.

Förord: Under hösten 2011 har vi suttit och kämpat med att få vår uppsats färdig. Med blod svett och tårar har vi nu kommit i mål. Vi vill tacka alla som ställt upp och hjälpt oss i vårt arbete. Tack till alla er som ställt upp på intervjuer samt till er alla som svarat på våra enkäter. Stort tack även till er som läst igenom vårt arbete och gett oss konstruktiv kritik som hjälpt oss stort på vägen. Ett extra tack till Kalle för all datahjälp.

Göteborg, december 2011

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
1.1 Disposition.....	6
1.2 Bakgrund	6
2. Syfte och frågeställningar.....	8
2.1 Frågeställningar:.....	8
2.2 Centrala Begrepp.....	9
3. Litteraturgenomgång och teoretisk anknytning.....	10
3.1. Det sociokulturella perspektivet	11
3.2. Resursernas påverkan på möjligheter till stöd för elever i behov av särskilt stöd.....	12
3.3. Närmiljöns betydelse	12
3.4. Vilka konsekvenser kan det bli av bristande stöd till eleverna?.....	13
3.5. Historisk syn på En skola för alla	14
3.6. Styrdokument.....	16
3.7 Specialpedagogik och dess innebörd	16
3.7.1. Vad är specialpedagogik?	16
3.8. Elever i behov av särskilt stöd	17
3.9. Vikten av en utökad specialpedagogisk kompetens hos lärare	17
3.11. Relationellt perspektiv	18
3.12 Brofenbrenners ekologiska modell	19
4. Metod	22
4.1. Design	22
4.2. Urval	22
4.2 Genomförande och analys	23
4.4 Etiska principer	23
4.5 Reliabilitet, Validitet och generaliserbarhet	23
5. Resultatredovisning.....	25
5.1. Får eleverna vid de tillfrågade skolorna det stöd de har rätt till enligt skollagen?.....	25
5.1.1. Åtgärdsprogram som en del av det särskilda stödet.....	27
5.2. Vilken betydelse har närsamhället runt skolan för elevernas tillgång till stöd?.....	27
5.3. Vilka konsekvenser ser lärarna av bristande stöd till eleverna?	28
5.4. Sammanställning enkätundersökning.....	28
6. Diskussion samt didaktiska konsekvenser	32
6.1 Resultatdiskussion.....	34
6.2. Didaktiska slutsatser.....	34
6.3. Relevans för läraruppdraget	35
6.4. Vidare forskning	35

6.5. Slutord	35
7. Referenslista	36
8. Bilagor	38

1. Inledning

1.1 Disposition

Som ingång i vårt arbete har vi valt att börja med inledning där vi presenterar val av ämne. Därefter skriver vi om syfte och problemformulering som följs av våra tre huvudsakliga frågeställningar. Sedan följer ett avsnitt om teoretisk anknytning samt litteraturgenomgång där vi skriver om tidigare forskning samt relevant litteratur och styrdokument kring ämnet. Därefter följer ett avsnitt om metod och tillvägagångssätt, metoddiskussion samt en förklaring till de centrala begrepp vi använder oss av i arbetet. Vidare följer, ett avsnitt om den historiska synen på begreppet En skola för alla samt resultatredovisning där vi skriver om resultaten av vår empiriska undersökning samt relevant litteratur som vi kopplat till resultaten. Därefter har vi valt att ha ett mindre avsnitt om vidare forskning, relevans för läraruppgiften för att sedan avsluta med slutdiskussion, didaktiska konsekvenser, didaktiska slutsatser samt en sammanfattning av slutsatsen.

1.2 Bakgrund

Under vår, lärarutbildning på Göteborgs Universitet har vi vid flertalet tillfällen stött på uttrycket, "En skola för alla". Vi har båda två funderat mycket kring komplexiteten runt detta begrepp och vad just en sådan skola innebär för elever i behov av särskilt stöd.

Staffan Stukát¹ (2005) tar upp att studenter som skriver sitt examensarbete, väljer ämne efter intresse, vilket vi gjort. Vi önskade fördjupa oss i En skola för alla, då vi anser att det är relevant för oss, att som blivande lärare i En skola för alla att få en djupare förståelse för begreppet och dess innebörd, kontra verkligheten i dagens skola.

Begreppet En skola för alla, står för en inkluderande skola där alla ska få en självklar plats att utvecklas individuellt med värdighet och respekt. Det bör vara av högsta prioritet att se det som en inkluderande skola där skolan anpassas efter elevernas förutsättningar istället för att se det som att man "integrerar elever" i den "vanliga" skolan. För att möjliggöra inkludering istället för integrering kan det vara en stor fördel om alla verksamma lärare i En skola för alla har en del i sin utbildning där specialpedagogik behandlas. Finns inte den möjligheten bör lärarna få kompetensutveckling kring specialpedagogik. Troligtvis hade undervisningen för elever i behov av särskilt stöd underlättats om alla lärare hade en specialpedagogisk grundkompetens då man tidigt kan upptäcka de elever som är i behov av särskilt stöd och samtidigt ge dem rätt stöd.

Haug (refererad i Brodin & Lindstrand, 2010) menar till exempel att grundläggande kunskaper om specialpedagogik är nödvändiga för alla pedagoger i svensk skola om möjligheter att utveckla en mer inkluderande skola ska vara en realitet. Det innebär att alla som arbetar med barn och ungdomar borde ha sådana kunskaper, inte endast speciallärare/specialpedagoger (Brodin & Lindstrand, 2010, s 97).

Persson (2008)² skriver om specialpedagogik och dess skillnad mellan vanlig pedagogik och dess problematik i En skola för alla. Nedan följer ett citat just om detta.

De specialpedagoger som anger att de ser som en specialpedagogisk uppgift att påverka undervisningen i klasserna påpekar också att detta är mycket krävande. Det gäller att visa vad man kan samtidigt på ett smidigt sätt försöka få lärare att reflektera över sin undervisning (a a 80).

¹ Staffan Stukát Universitets lektor, vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet.

² Bengt Persson är professor i specialpedagogik vid Högskolan i Borås och vid Universitetet vid Agder i Norge. Han skriver om specialpedagogik

Detta citat är relevant utifrån en diskussion angående lärares specialpedagogiska kompetens då specialpedagoger ofta upplever det som konfliktfyllt att få lärare att reflektera över den egna undervisningen. Detta hade möjligen inte kunnat vara lika laddat om alla lärare i En skola för alla besitter en viss kunskap inom det specialpedagogiska fältet.

Dagens lärarutbildning (Lp01) på Göteborgs Universitet inte har några krav på genomförd kurs i specialpedagogik. Följande citat ur läroplanen kan tolkas som att det är rektorns ansvar att möjliggöra denna kompetensutveckling för pedagogerna.

”Rektorn ansvarar för att

- personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter...” (Skolverket. 2011, s19).

Denna fundering leder in oss på frågan om lärarna i dagens skola får den kompetensutveckling som anses lämplig för att på ett professionellt sätt kunna arbeta i En skola för alla? Denna fråga är något vi hoppas finna svar på under examensarbetet.

Kvalitén i en inkluderande skola, En skola för alla, är mycket viktig då man annars riskerar att inte förändra skolan och anpassa den efter alla elevers individuella behov. Konsekvenserna kan då bli att det mer handlar om en fysisk placering av eleverna istället för att handla om En skola för alla där alla ska vara aktivt deltagande och känna sig respekterade och vara en del av gemenskapen. Med fysisk placering menar vi att elevens lärande inte är fokus då man inte individualiserar undervisningen i den mån som eleven behöver. Detta behandlas i *Perspektiv på en skola för alla* (Brodin & Lindstrand. 2010).^{3 4}

I bland annat skollagen, Konventionen om barns rättigheter och läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 kan man finna att det är alla barns rättighet att få tillgång till en undervisning som är individanpassad och som respekterar alla barns olika förutsättningar och behov. Nedan följer två citat från Lgr11 som styrker detta

Alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande (s.14).

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla(s.8).

I *Konventionen om barns rättigheter* (1998) kan man läsa hur alla barn har rätt till en individanpassad utbildning där de även har rätt till det stöd de behöver i undervisningen. (Brodin & Lindstrand, s 115-116) Detta är något vi kopplar till En skola för alla och delar av dess innebörd.

³ Jane Brodin, Professor emerita i barn- och ungdomsvetenskap, disputerade i pedagogik vid Stockholms universitet 1991 och blev docent 1996. Mellan 1993 och 1996 arbetade hon som universitetslektor i specialpedagogik vid Högskolan i Jönköping, där hon utvecklade ett handikappvetenskapligt kandidatprogram. Brodin arbetade därefter som lektor i specialpedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm (1995-1999) och vik. professor ht 1996/97. Från 1999 till 2002 hade hon en professur i specialpedagogik och 2001 blev hon professor i barn- och ungdomsvetenskap vid Lärarhögskolan i Stockholm (från 1 jan 2008, Stockholms universitet). Jane Brodin har handlett fyra licentiatuppsatser samt tio doktorander i pedagogik, specialpedagogik och barn- och ungdomsvetenskap fram till examen.

⁴ Peg Lindstrand är fil.dr i pedagogik och arbetar som lektor vid Lärarhögskolan i Stockholm

Alla barn ska enligt den allmänna skolplikten⁵, gå i skolan. Det innebär att de ska få en grundläggande utbildning(skollagen, 2010, 3 § I 2 kap. 21 §). Detta kan kopplas till att barn har rätt att få en utbildning anpassad till deras förutsättningar.

Urie Bronfenbrenner⁶ visar på vikten av hur olika miljöer har en direkt påverkan på elevers undervisning, vilket är relevant utifrån perspektivet En skola för alla där alla elever ska nå upp till samma mål. Med olika miljöer syftar vi bland annat på närmiljön, miljön runt skolan och hemmet, t.ex. ett barn med trygga hemförhållanden kan ha en annan förutsättning, till skillnad från ett barn från otrygga hemförhållanden. Samtidigt har dessa elever helt olika förutsättningar samt miljöer runt omkring dem, som påverkar deras lärandesituation (Imsen, 2006, s 74-78).

Även Vygotskij⁷ ansåg att barns utveckling sker i samspel med deras omgivning. Detta är något som innebär att eleverna och deras lärande är starkt kopplat till hur de blir bemötta i och omkring skolan och om detta bemötande är öppet för elevernas olika förutsättningar. Vygotskij ansåg även att lärare och föräldrar bland annat har en stor och viktig roll i barnets utveckling och lärande (Dysthe, 2003, s. 44)⁸.

2. Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med examensarbetet är att få en större klarhet kring begreppet En skola för alla och vad det innebär. Vi vill undersöka hur En skola för alla ser ut i verkligheten. Får alla elever det stöd de har rätt till eller är detta ett stöd som är underställt skolans resurser?

Det är inte vår intention att komma fram till en lösning av verklighetens problematik kring En skola för alla utan vi vill få en större insikt i vad detta begrepp innebär i nutiden i några av skolorna i Göteborg. Vår förhoppning är att finna svar på våra frågeställningar genom intervjuer och enkäter.

2.1 Frågeställningar:

- Får eleverna vid de undersökta skolorna det stöd de har rätt till enligt skollagen?
- Vilken betydelse har närsamhället runt skolan för elevernas tillgång till stöd?
- Vilka konsekvenser ser lärarna av bristande stöd till eleverna?

⁵ 10 § Skolplikten inträder höstterminen det kalenderår då barnet fyller sju år.

⁶ Urie Bronfenbrenner 1917–2005, rysk-amerikansk psykolog, verksam vid Cornell University. Den utvecklingsekologiska teorin har utvecklats av Urie Bronfenbrenner runt 1980 efter många års studier av hur miljön påverkar individens utveckling (Hwang & Nilsson 2007, s. 52-55) ”Utvecklingspsykologi natur och kultur”

⁷ Lev Semjonvitj Vygotskij (1886-1934) som var en sovjetisk judisk psykolog, pedagog och filosof, vars teorier har stort inflyttande inom pedagogiken än idag.

⁸ Olga Dysthe är professor i pedagogik, vid Högskolan i Bergen. Olga har ägnat sin forskning åt språkets betydelse för lärande. Hennes utgångspunkt är dels sociokulturell teori där Vygotskij är en av förgrundsgestalterna, dels Bakhtins idéer om dialog

Vi ska i detta examensarbete försöka finna svar på dessa frågeställningar.

2.2 Centrala Begrepp

Nedan definierar vi vår syn på de begrepp som vi skriver om i texten. Vi har även citat från Skollagen samt Skolverket som vi anser passar in på vår syn kring de centrala begrepp vi skriver om.

En skola för alla

Detta begrepp lanserades i samband med att 1980 års läroplan för grundskolan infördes (Persson, 2008, s 8). I En skola för alla ska all personal skapa goda förutsättningar för att alla elever ska få ett bra och meningsfullt lärande. I denna skola ska lärarna arbeta utifrån elevernas individuella förutsättningar och behov.

Läs- och skrivsvårigheter

Beskriver att en person har svårt att läsa eller skriva. Det kan finnas olika orsaker kring detta, bland annat, synfel, hörsselfel eller en möjlig diagnos.

Åtgärdsprogram

För en elev som har svårt att nå målen, skrivs det ett åtgärdsprogram.

Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas (Skollagen, 2010, 9 §).

Resurser

Ekonomiska medel som skolorna har till förfogande, samt kunskapsmässiga resurser hos pedagogerna och lämpligt material.

Elev i behov av särskilt stöd

En elev som har behov av extra hjälp i undervisningen. Det finns ingen direkt klar definition på vad en elev i behov av särskilt stöd är. Dock är det i vissa fall lättare att utskilja genom att eleven har en diagnos som till exempel Autism.⁹

Uttrycket barn i behov av särskilt stöd kan ses som ett ”språkligt medel för att förtydliga att i behov av särskilt stöd kan vara tillfälligt, övergående eller under olika omständigheter” (Särskilt stöd i grundskolan – en sammanställning, 2011 s.23).

För en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås” (Skollagen, 2010, 10 §).

Diagnos

En utredning har gjorts på en elev, där man genom utredningen har kommit fram till att eleven har ett syndrom eller en avvikelse från det normala. En möjlig diagnos kan till exempel vara ADHD Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder- Hyperaktivitetssyndrom med

⁹”Autism är beteckningen på ett typiskt avvikande beteendemönster, som är karakteriserat av en bristfällig utveckling av socialt samspel och kommunikationsförmåga samt av ett inskränkt o repetitivt beteende” (A, Trillingsgaard, 2000)

uppmärksamhetsstörning.¹⁰

Speciallärare/ Specialpedagog

En speciallärares uppgift är till största delen att hjälpa eleven till skillnad från specialpedagogen som är ett stöd till klassläraren. Detta genom att till exempel studera situationen i klassrummet och därefter ge råd kring hur klassläraren kan förändra arbetet med eleven så att förhoppningsvis en förbättring kring undervisningen av eleven sker.

Integrerad

En integrerad elev är en elev som får en "skolplacering". Det läggs här ingen vikt på kvalitén kring undervisningen av eleven utan mer på kvantitet. Med kvantitet menar vi att skolan ser på eleven i behov av särskilt stöd som en elev som äger behovet själv och där behovet ligger hos eleven och inte skolan. Detta gör att skolan ofta ser till eleven, dess behov och stöd runt denne på ett kortsiktigt sätt. Skolans syn på eleven är att eleven äger ett problem, som bör lösas så fort som möjligt. Istället bör skolan se det som att man ska ge eleven det stöd som blir bäst långsiktigt även om detta skulle vara en betydligt längre process. En integrerad elev är inte, enligt vår uppfattning, en elev i En skola för alla utan istället en elev i en skola "för vissa". I en sådan skola prioriterar man teoretiska kunskaper och har en mer dualistisk människo- och kunskapssyn (Westling Allodi, 2005, s15)¹¹.

Inkluderad

En inkluderad elev är enligt oss en elev i En skola för alla. I en sådan skola utgår man

... från en helhetssyn på människan och dess utveckling, där kognitiva, emotionella och etiska aspekter samspelar. Den utgår från en dynamisk syn på människans kompetenser och utvecklingsmöjligheter i samspel med en stimulerande miljö. En inkluderande skola värdesätter olika typer av kunskap och kompetenser, både teoretiska och praktiska (Westling Allodi, 2005, s, 14).

Denna syn på en inkluderad elev är något som vi delar med Westling Allodi.

Det finns tre olika aspekter att se på inkludering. Dels handlar det om socialinkludering, där eleven är delaktig i sociala sammanhang med lärare och andra skolkamrater. Det finns även rumsliginkludering, där eleven delar lokal med de övriga i vanliga klassen. Den sista inkluderingen är den didaktiska inkluderingen, vilket är om de didaktiska utgångspunkterna är anpassade för att stimulera eleven (Särskilt stöd i grundskolan, 2011, s. 60).

3. Litteraturgenomgång och teoretisk anknytning

Vi börjar med att presentera vår teoretiska anknytning till vårt arbete som är det sociokulturella perspektivet. Därefter har vi valt att behandla litteraturen under tre

¹⁰ADHD innebär att man är ouppmärksam (Inattention) eller hyperaktiv- impulsiv (Hyperactivity – impulsivity) eller möjligen en kombination av dessa. (Barn som är annorlunda. Hjärnans betydelse för barnets utveckling. Trillingsgaard, Dolby, Ötsergaard, 2000. S.121)

Niels Hansen

¹¹ Mara Westling Allodi, Professor vid Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet. Hon forskar och är ansvarig för projektet Delaktighet, socialt klimat och lärande (2009/2012). Projektledare för arbetsgruppen "Skola, lärande och barns psykiska hälsa" på uppdrag av Hälsoutskottet, Kungliga vetenskapsakademien (2008-2010).

huvudpunkter, resursernas påverkan på möjligheter till stöd för elever i behov av särskilt stöd, närmiljöns betydelse för elever i behov av särskilt stöd samt möjliga konsekvenser som kan uppstå om elever inte får det stöd de har rätt till.

3.1. Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet är något som vi anser stämmer väl in på En skola för alla där alla elever ska vara inkluderande i en välgenomtänkt lärande miljö där samspel med andra har är en hög prioritet. Den sociokulturella teorin lägger stor vikt på att lärande sker i samspel med andra och lärandet inte enbart är något som sker individuellt. Samspelet ses inom det sociokulturella som avgörande. Därför finner vi denna teori relevant i vårt arbete då En skola för alla innebär en inkluderande undervisning där man lär i samspel med andra.

Sociokulturella perspektivet bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger största vikt vid att kunskap konstrueras genom samarbete i kontext och inte primärt genom individuella processer. Således betraktas interaktion och samarbete som helt avgörande för lärande, inte bara som ett positivt element i läromiljön (Dysthe, 2003, s, 41).

Vygotskij ansåg, som tidigare nämnts, att barns utveckling sker i samspel med deras omgivning och att detta sker i större utsträckning än den oberoende individuella processen. Man brukar kalla Vygotskijs infallsvinkel för ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Detta just för att han ansåg att omgivningen kring barnet var av största vikt, om inte avgörande, för dennes utveckling samt prestation (Dysthe, 2003, s 44). Detta är något som vi anser faller inom ramen för vår andra frågeställning angående vad närmiljön har för betydelse för eleven och dess möjligheter till lärande. Vygotskij ansåg även att föräldrar och andra vuxna hade en stor påverkan på huruvida barnet lär. Goda relationer menar han är ytterst relevant för att barnet ska få ett bra lärande. Han menar, som vi nämnt ovan, att utveckling sker i samspel med andra och att dessa relationer har en stor betydelse för lärandet. Vygotskij menade att barn lär sig genom att se hur en "More Knowledge Other" (MKO) eller på svenska "en mer kompetent annan" gör. Detta kan till exempel vara en förälder eller lärare, eller helt enkelt någon som "kan mer" (a a 172). Kort sagt menade Vygotskij att de sociala relationerna påverkar lärandet och intelligensen, och att detta inte är något som endast beror på biologiska faktorer.

Något som vi funnit intressant med Vygotskij är hans intresse och tankar kring hur barnet/eleven befinner sig i olika utvecklingszoner, där den faktiska utvecklingsnivån är den nivå eleven befinner sig i då den "lär sig av egen kraft" kontra den potentiella nivån som innebär att eleven blir stimulerad av sina lärare eller sina föräldrar i lärandet (Dysthe, 2003, s 172). Detta finner vi relevant då vi skriver om just elever i behov av särskilt stöd och då detta begrepp ofta uppfattas som något där eleven behöver en lärares extra stöd för att kunna utvecklas vidare. Vidare ansåg han även att språket är av största vikt i elevens lärande, då detta är en förutsättning, ett krav, för tänkandet. Språket och dess betydelse är en stor del av det sociokulturella perspektivet. "Språket är *samtidigt* ett kollektivt, interaktivt *och* individuellt sociokulturellt redskap. Det är därför det kan fungera som en länk mellan kultur, interaktion och individens tänkande" (Säljö, 2000, s 87). Bakhtin¹² använde sig av en intressant metafor som han formulerade " varje ord vi använder ekar av röster från tidigare användare"(Dysthe 2003, s, 47). Detta tolkar vi som att varje röst är ensam i sitt slag och har formats med hjälp av erfarenhet av andra röster. Genom att man lär sig tala öppnar man upp

¹² Mikhail Bakhtin, född 29 november 1895 i Orjol, död 7 mars 1975 i Moskva, var en ryskspråkteoretiker och litteraturhistoriker.

för lärandet i sig. Liksom Vygotskij ansåg Bakhtin att lärandet sker i interaktion med andra. Den allra första interaktion sker i den närmaste kulturen, familjen, för att med hjälp av dessa erfarenheter utvidga sina kulturer(a a). En av Bakhtins teorier var att man i ett klassrum ska ha en dialog och inte en lärarledd monolog. Det är i en dialog som vi får en interaktion mellan jaget och den andre och ett lärande uppstår. Samspel är av största vikt i lärandet (a a).

3.2. Resursernas påverkan på möjligheter till stöd för elever i behov av särskilt stöd

Westling Allodi (2001) menar att olika områden ger olika skolpeng. Socioekonomiskt utsatta områden med hög invandratäthet ger oftast en större skolpeng än de mer ekonomiskt stabila områdena med mestadel svenska elever.

Elevens framgång - skolans ansvar (2001) behandlar bland annat den specialpedagogiska kompetensens vikt i skolan. Man kan där läsa hur en expertgrupp kom fram till att den knappa tillgången till specialpedagogisk kunskap hos lärarna påverkar eleverna i behov av särskilt stöd negativt. Vidare läser man om vikten av en tillgänglighet till en specialpedagogisk grund inom lärarprogrammet för att på så vis ge blivande lärare en möjlighet att se vilka elever som är i behov av särskilt stöd så tidigt som möjligt utan en specialpedagogs hjälp utifrån. Dock poängteras det att denna utbildning hos de blivande lärarna tar lång tid och därför bör verksamma lärare få kompetensutbildning inom det specialpedagogiska fältet för att bättre kunna fånga upp elever i behov av särskilt stöd. Detta är något vi starkt kan koppla till resursernas betydelse för elevernas rätt till stöd i skolan då rätt stöd är av största vikt. Personalkompetens inom skolan är av största vikt enligt expertgruppen (a a).

I *Särskilt stöd i grundskolan – en sammanställning från skolverket* (2011) kan man läsa hur lärarens kompetens är den enskilt viktigaste faktorn för elevens framgång i skolan. Därför bör det läggas stor vikt vid vidareutbildning hos verksamma lärare samt satsningar inom lärarutbildningen(a a12).

Haug (1998) menar även han att grundläggande specialpedagogisk kunskap hos alla lärare är nödvändigt i en mer inkluderande skola, En skola för alla, och att denna kunskap inte är något som endast speciallärare och specialpedagoger bör ha(Brodin & Lindstrand, 2010 s 97). Vidare kan man läsa hur det är självklart att alla elever i behov av särskilt stöd ska få detta. Detta är dock något som bör betraktas som en självklar rättighet för alla barn, med eller utan diagnos. Alla barn bör få det stöd de behöver för att kunna ta till sig undervisningen i skolan på bästa sätt. Brodin och Lindstrand(2010) menar då att diagnostisering inte skulle vara lika relevant som den är idag då en diagnos nu, ofta innebär en extra slant som möjliggör rätt stöd till eleven. Ingen diagnos – inget stöd menar författaren(a a70).

3.3. Närmiljöns betydelse

Vår andra frågeställning behandlar frågan huruvida närsamhället har någon betydelse för eleven i behov av särskilt stöd och om detta har någon påverkan på möjligheterna till stöd. Har elever samma förutsättningar till rätt stöd oavsett närmiljön? Westling Allodi (2005) Bronfenbrenner (Imsen, 2006) och Vygotskij (Dhyste, 2003) behandlar bland annat detta.

Westling Allodis synpunkt kring resurser samt skolpengen visar på att det kan ha en stor påverkan på vilken kommun, samt område skolan ligger i för att elever i behov av särskilt stöd ska få det stöd de har rätt till. Med detta syftar vi på hur områdets sociala sammansättningar påverkar storleken på skolpengen, samt huruvida resurserna till skolan ”läcker” ut till andra delar på områdesnivå.

Bronfenbrenners menar att man måste se till eleven och området runt eleven för att förstå eleven. Han menar att man måste se till elevens utveckling i hela sitt sammanhang, där man är

medveten om att eleven uppväxtmiljö, biologiska faktorer och psykologisk utveckling hör samman och inte bör särskiljas från varandra. Han riktar stark kritik till den utvecklingspsykologi där man enbart ser det individuella kring barnet och inte bryr sig om den miljön och det sociala samspel, som sker i miljön kring denne. Brofenbrenners tankar kring miljöns påverkan kring eleven visar på hur olika förutsättningar elever kan ha beroende på vilka miljöer de har runt omkring sig. Olika områden samt miljöer påverkar elever på olika sätt vilket resulterar i olika förutsättningar kring eleven och dennes lärande (Imsen, 2006, s73).

Även Vygotskij ansåg att miljön runtom eleven har en stor påverkan på denne. Han utvecklade teorin kring det sociokulturella lärandet. Det innebär att barn lär bäst i samspel med andra och att den miljö och de personer eleven har runt omkring sig är viktiga för lärandet. Vygotskij ansåg att det barnet kan idag, i samarbete med någon annan, kan hon eller han utföra på egen hand imorgon (Dysthe, 2003). Detta begrepp är något som Vygotskij valde att kalla den *proximala utvecklingszonen*. Det innebär att potentialen att lyckas redan finns hos barnet, men för att barnet ska nå upp till nästa utvecklingsnivå där denne klarar av det på egen hand behövs stöd samt samspel av andra. Vygotskij uttryckte det på följande sätt ”Det är den mer kompetente som vägleder den mindre kompetente” (Säljö, 2000, s122).

I *Särskilt stöd i grundskolan – en sammanställning från skolverket* (2011) behandlas sambandet mellan föräldrarnas utbildningsnivå och elevens studieresultat. Det är i en studie där detta samband påvisats som relevant. Studien menar att elever vars föräldrar har en hög utbildningsnivå har större möjligheter till rätt sorts stöd. Detta på grund av att föräldrarna har större möjligheter till inflytande på skolans verksamhet och att dessa föräldrar även har större möjligheter till att stödja sina barn i skolarbetet (a a 10) Detta är något vi kan koppla till elevernas närmiljö då föräldrarna är en del av denna.

Säljö¹³ (2010) menar att även om man får kunskaper i skolan skall man se det i ett större perspektiv. Kunskaper skapas i samhället mer generellt. Den sociala miljö vi vistas i har en stor roll i vårt lärande. Närmiljön har med andra ord en stor betydande roll i lärandet.

Vidare menar Säljö (2010) att det är många miljöer utanför skolan som ger ett upphov till lärande. Innan vi i samhället fick en pedagogisk undervisning, låg lärandet i vilka sociala miljöer man befann sig i. Att handskas med en Iphone idag är inget man lär sig i skolan utan i den sociala miljön utanför. Säljö (a a) menar också att kunskaper är något som ständigt uppdateras och förnyas. Allt eftersom samhället och världen förändras, ändras även våra kunskaper och vi hittar nya sätt att lära oss på.

3.4. Vilka konsekvenser kan det bli av bristande stöd till eleverna?

Brodin & Lindstrand (2010) skriver att forskning visar att barn som inte upplever tillräckligt med goda erfarenheter av att någon annan bryr sig om dem får en sämre upplevelse av sin egen och även andras vikt och betydelse. Konsekvensen kan då bli att dessa barn/elever visar lite intresse till hur andra har det samt vilka effekter deras eget handlande får för andra (a a 157).

¹³ Roger Säljö är professor i pedagogisk psykologi och dekan för Utbildningsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet. Dessförinnan var han professor vid tema Kommunikation vid Linköpings universitet. Han har en omfattande internationell publicering om lärande och utveckling i ett sociokulturellt/kulturpsykologiskt perspektiv bakom sig och undervisar om kommunikation, lärande och utveckling, liksom om metodiska och teoretiska traditioner inom dessa fält.

Brodin och Lindstrand (2010) skriver även att en elevs självuppfattning ofta är baserad på vad omgivningen har för uppfattning av henne eller honom, vilket kan vara förödande om omgivningens uppfattning av eleven är negativ. Vidare skriver de att eleverna ofta tar på sig hela ansvaret för sina misslyckanden i skolan, istället för att se att även skolan har ett enormt ansvar i detta (a 73).

Persson (2008) skriver om det relationella perspektivet som innebär att man bör se den specialpedagogiska verksamheten i interaktion med den övriga pedagogiska verksamheten. I detta perspektiv är det viktigt att se vad som sker i samspelet mellan olika personer, aktörer. En tanke bakom det relationella perspektivet är att man inte kan se till en elevs handlande utifrån enbart eleven utan det är olika relationer som påverkar eleven till dess handlande. Det innebär även att en elevs förutsättningar i olika situationer även bör ses relationellt. Detta innebär att förändringar, positiva som negativa, kan komma att påverka elevens förutsättningar till att nå upp till vissa krav eller mål (a 166).

Det relationella perspektivet innebär långsiktiga lösningar där alla lärare runt eleven är involverade och detta innebär ofta att skolan som eleven är inskriven i måste genomlysas på systemnivå (a 168). Persson ställer det relationella perspektivet mot ett kategoriskt perspektiv. Det kategoriska perspektivet ser mer till kortsiktiga lösningar där behovet "ägs" av eleven. Elevens behov är enligt det kategoriska perspektivet ett resultat av elevens låga begåvning eller svåra hemförhållanden (a 167). Det kategoriska perspektivet och dess syn på eleven i behov av särskilt stöd skulle bli en konsekvens för denna elev bland annat i form av sämre självuppfattning.

Westling Allodi (2005) beskriver skillnaden mellan en inkluderande skola och en differentierande skola samt dess konsekvenser för eleverna. I den inkluderande skolan utgår man från en helhetssyn på eleven och elevens utveckling. Man ser här att ett samband mellan kognitiva, emotionella och etiska aspekter påverkar varandra. Här utgår man från att elever lär i samspel i en stimulerande miljö (a 14). I den differentierande skolan prioriteras teoretiska kunskaper och där anser man att kompetens inte är något som kan förändras nämnvärt. I denna skola tar man stor hänsyn till den ekonomiska effektiviteten. Här är homogena grupper önskvärda och man har stort fokus på de standardiserade resultaten. Detta kan leda till att elever löper risk att bli kategoriserade i en särskild grupp, men även att de riskerar att bli ignorerade i en vanlig grupp. I den särskilda gruppen, den differentierade gruppen, kan konsekvensen för eleven bli att denne blir understimulerad och överbeskyddad. I den vanliga gruppen kan konsekvensen bli att eleven får det svårt att få rätt stöd och bli accepterad för den eleven är (a 14-15).

3.5. Historisk syn på En skola för alla

Synen på En skola för alla har skiftat genom tiderna. Från början var skolan mer till för de barn som hade föräldrar i de högre stånden. Med tiden har det kommit att utvecklas till att nu inkludera alla barnen oavsett vilka eventuella sociala och fysiska hinder de kan ha.

När Sverige 1842 införde den allmänna folkskolan, infördes även begreppet bottenskola, där alla barn från 7 års ålder skulle få ta del av skolans undervisning. I och med detta blev det starten till En skola för alla. Fortfarande så hade de privilegierade möjlighet att gå på privatskolor och på läroverk.

Claes Nilholm¹⁴ skriver i sin artikel "drömmen som aldrig uppfylldes" att det finns tre motiv

¹⁴Claes Nilholm, född 1957, är professor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid Högskolan för lärande och kommunikation. Han disputerade år 1991 vid Tema Kommunikation, Linköpings universitet, med avhandlingen "Communicative challenges - a comparative study of mother-child interaction". Claes blev docent i Tema Kommunikation år 1999. Mellan 1999-2007 var han lektor vid Örebro Universitet. År 2006 fick Claes i

till varför man ska samla alla elever i En skola för alla. ”1) att skolan skulle bli mer rättvis, 2) att begåvningar skulle tas till vara och 3) att förståelsen mellan samhällsklasserna skulle förbättras genom att elever från olika bakgrund möttes i en gemensam skola” (2011, s.27).

Tanken med folkskolan var att man skulle få fram duktiga samhällsmedborgare, som skulle bli en vinst för samhället. Under de första decennierna var det dock en del problem, bl.a. var det svårt att motivera föräldrarna att skicka sina barn till skolan då de ofta var en viktig arbetskraft hemma på gården. Forskaren Ulla Gadler ¹⁵(2011) tar i sin avhandling upp just detta att det fanns en del problem med införandet av folkskolan och att det förutom att få föräldrarna att skicka sina barn till skolan även var problem med en ojämn nivå på undervisningen.

När väl den allmänna folkskolan fungerade utan större problem och elev antalet ökade, uppstod nästa problem. Det var många elever som inte kunde hänga med i den vanliga undervisningen. Det behövdes särskilning. ”Som ett svar på detta växte det fram en rad alternativ, såsom anstalter, institutioner, specialskolor och specialklasser” (Särskilt stöd i grundskolan, 2011, s. 25).

I dagens skola, arbetas det nu mer med att inkludera elever med särskilda behov i den vardagliga undervisningen.

I socialstyrelsens Allmänna råd år 1991 byttes *med* ut mot *i* och det talades alltså om barn i behov av särskilt stöd. Denna formulering skrevs in i skollagen år 1999. Med detta ordbyte önskade man markera att ”ett barns eventuella problem inte alltid beror på egenskaper hos barnet utan kan vara ett uttryck för förhållandet till omgivningen. Ordbytet speglar ett perspektivbyte. Det ses som ett språkligt medel för att förtydliga att i behov av särskilt stöd kan vara tillfälligt, övergående eller under olika omständigheter (Särskilt stöd i grundskolan, 2011, s.23).

Detta perspektivbyte anser vi är av stor betydelse kring hur man ser på elever i behov av särskilt stöd. Man vet nu att ett behov av särskilt stöd kan vara beroende av olika omständigheter och att behovet inte ”ägs” av eleven utan att skolan här har en extremt stor och viktig roll i fråga om att tillgodose en stimulerande undervisning utifrån alla elevers olika behov. Det är skolans ansvar att ge alla elever detta.

Allodi menar att skolpengen varierar beroende på vilket slags område eleven bor i samt hur förödande det kan vara för undervisningens kvalitet om skolans pengar försvinner in i andra delar på områdesnivå, som inte har med skolan att göra. Nedan följer ett citat om detta (Westling Allodi, 2005. s 57).

Områdets sociala sammansättningar ger mer eller mindre resurser, eftersom skolpengens storlek påverkas av befolkningens egenskaper. Många elever med invandrarbakgrund och låg social status ger resurser till området och skolorna, Områdeskontorets ekonomiska situation påverkar också utbildningen eftersom skolresurserna kan användas för att täcka andra kostnader på områdesnivå. Detta är ett stort hot mot utbildningens kvalitet i kommunen. Resurserna för utbildningen ska till skolan, inte till andra verksamheter.

uppdrag av Vetenskapsrådet att anordna en workshop med ledande svenska specialpedagogiska forskare samt att publicera en rapport från workshopen

¹⁵ Ulla Gadler Universitetsadjunkt Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linneuniversitetet

Detta visar hur viktigt det är med goda tillgångar till resurser i skolorna. För att elever i behov av särskilt stöd ska ges möjligheter till rätt stöd krävs det resurser.

Dock är det inte alltid resursbrist som är det största hoten. Om man inte vet hur pengarna ska läggas för att det ska bli rätt stöd, spelar det inte någon roll om det tillsätts mer resurser. Det är alltså minst lika viktigt att veta hur man ska använda sig av pengarna, för att det ska bli optimalt (Skärskilt stöd, 2011).

3.6. Styrdokument

Nedan följer citat vi anser visar på En skola för alla och en del av vad det innebär. Man ska i skolan respektera, andras och sina egna olikheter och respekteras som den man är. Alla ska ha möjlighet att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar och behov. En elev i behov av särskilt stöd ska enligt LGR11 stödjas i sin utveckling.

“Riktlinjer

Alla som arbetar i skolan ska

- uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och
- samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.” (s11).

Läraren ska

- ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter” (Skolverket, s14).

“Eleven ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (Skolverket, s10).

3.7 Specialpedagogik och dess innebörd

Då vi bland annat fokuserat på vikten av specialpedagogisk kompetens i En skola för alla, väljer vi här att behandla detta nedan. Avsnittet tar upp, bakgrunden till specialpedagogik och dess innebörd. Vi har även med en del angående vikten av kompetensutveckling kring specialpedagogik.

3.7.1. Vad är specialpedagogik?

Specialpedagogik har sin grund i den ”vanliga” pedagogiken. Historiskt sett har specialpedagogisk forskning behandlat möjligheterna till att anpassa undervisningen för elever i behov av särskilt stöd. I en regeringsproposition från slutet av 1980- talet tolkas specialpedagogik som ” insatser för elever som faller utanför den naturliga variationen av olikheter” (Prop- 1988/89:4 s.80).

Inom specialpedagogiken arbetar specialpedagoger som till skillnad från speciallärare har en handledande roll. Syftet är att specialpedagogen ska arbeta tillsammans med övrig personal och ledning för att bidra till den pedagogiska utvecklingen. Med en specialpedagogs hjälp är tanken att man ska kunna skapa möjligheter för alla elever i deras undervisning utifrån elevernas olikheter, behov och förutsättningar.

Specialundervisning i dagens skola kan ofta upplevas som exkluderande då elever ofta ”tas ut” ur klassrummet för att arbeta enskilt eller i grupp med en vuxen. En angelägen tanke skulle vara att begreppet specialpedagogisk undervisning skulle kunna ersättas av inkluderande undervisning för att visa att alla har rätt till full delaktighet och gemenskap i En skola för alla.

I *Elevens framgång - Skolans ansvar* (2001) kan man läsa om hur en expertgrupp tillkallades inom Utbildningsdepartementet. Expertgruppen skulle genom konkreta exempel från olika kommuner och verksamheter lyfta diskussionen och utvecklingen kring skolors förhållningsätt till elever och deras möjligheter till en god undervisning. Fokus låg bland annat på elever i behov av särskilt stöd.

3.8. Elever i behov av särskilt stöd

Men vilka elever är det då som faller inom ramen för *i behov av särskilt stöd*? Enligt expertgruppen finns det ingen klar definition av denna grupp elever. De menar dock att vissa elever kan vara lättare att "urskilja" än andra. Dessa elever är de elever med funktionsnedsättningar, inlärningssvårigheter, svårigheter av psykisk, social emotionell eller språklig karaktär samt elever med neuropsykiatriska tillstånd som MBD/DAMP, ADHD, Aspergers syndrom samt autism. (*Elevens framgång - Skolans ansvar*, 2001, s. 17)

En intressant aspekt kring elever i behov av särskilt stöd, som vi kan koppla till vår frågeställning vilken betydelse närmiljön runt en elev har, är att expertgruppen kunde konstatera att synen på vad en elev i behov av särskilt stöd var, samt orsakerna kring behovet skilde sig stort mellan de olika kommunerna. En talande skillnad kunde vara att man i en kommun såg på en elev i behov av särskilt stöd som "en bråkig elev" medan man i en annan kommun menade att "handikappet beror på miljön man vistas i" (*Elevens framgång - skolans ansvar*, 2001 s 18). Detta är något man kan koppla till Vygotskij och det sociokulturella perspektivet samt Brofenbrenners ekologiska modell då de anser att miljön och attityderna kring eleven är av stor betydelse för dennes lärande och undervisning (se 3.1 samt 3.12).

3.9. Vikten av en utökad specialpedagogisk kompetens hos lärare

Riksdagsbeslutet om en förnyad lärarutbildning (prop.1999/2000:135) visar tydligt på behovet av specialpedagogisk kompetens i skolan. I propositionen betonas tydligt vikten av att alla lärare ska kunna möta *alla* elever utifrån deras individuella behov. Detta innebär att det i lärarutbildningen ska finnas obligatoriska specialpedagogiska inslag. De lärarstudenter som finner ett djupare intresse för det specialpedagogiska fältet ska ges möjlighet att välja detta som inriktning eller specialisering (*Elevens framgång - skolans ansvar*, 2001 s 25).

Om nu alla lärarstudenter får en specialpedagogisk grund i sin utbildning skulle möjligen svårigheterna som specialpedagoger ibland kan stöta på i arbetet i skolan försvinna då alla verksamma lärare har en grundkompetens samt förståelse kring specialpedagogik och dess intentioner. Med svårigheter syftar vi bland annat på hur specialpedagogerna själva ofta ser på sin handledande roll som komplicerad. Detta på grund av att specialpedagogerna ibland kan finna att ett behov till särskilt stöd hos en elev kan bero på brister i klasslärares undervisning. Detta är något som ofta tas emot negativt av klassläraren som möjligen ser detta som negativ kritik till dennes val av undervisning (*Elevens framgång - skolans ansvar*, 2001 s 24).

Man menar dock att det skulle ta lång tid för dessa blivande lärare att komma ut i det arbetande fältet. På grund av detta behövs kompetenshöjande insatser för redan verksamma lärare för att man som lärare ska kunna möta *alla* elever. En ytterligare anledning till kompetensutveckling hos verksamma lärare är att de ska ha möjligheter att upptäcka elever i behov av särskilt stöd i tid samt att man ska kunna göra vidaregången mellan årskurserna lättare för alla inblandade. Ofta blir eleven lidande då övergången mellan år 6 och år 7 sker. Detta menar expertgruppen beror på att lärare för lägre samt högre åldrar ofta har olika syn på hur det specialpedagogiska stödet bör användas. Ofta händer det att skolorna erbjuder eleverna traditionella lösningar efter övergången istället för att se till det stöd som vart innan (*Elevens framgång - skolans ansvar*, 2001 s 25).

Professor Monica Dale, Oslo Universitet, är av samma åsikt. Hon menar att "Vi måste erkänna att en del elever behöver något speciellt, men vi får inte använda traditionella metoder på dem. Vi måste använda kompetensen på ett inkluderande sätt så att den kommer in i hela den pedagogiska gemenskapen" (*Elevens framgång - skolans ansvar*, 2001 s 24-25).

Ofta är det så att specialpedagogisk hjälp inom skolan används på ett traditionellt sätt, vilket är exkluderande. Med det menas att eleven ofta särskiljs från klassen. Ofta tycks den traditionella synen på specialpedagogens uppgift vara att denne ska "ta hand om problemet" och samtidigt avlasta läraren och de övriga eleverna från den elev som skiljer sig från normen. Expertgruppen fann dock undantag till detta i vissa kommuner. Skillnaden mellan de exkluderande- samt de inkluderande kommunerna var att specialpedagogen i de inkluderande kommunerna fått mandat samt utrymme att arbete enlighet dennes utbildnings intentioner samt syfte. Där kunde man se att man på skolorna arbetade för att verkligen tillgodose behoven hos *alla* elever (*Elevens framgång - skolans ansvar*, 2001).

3.10. Rektorns inflytande

Rektorns kunskap i och kring specialpedagogik är av yttersta vikt. Är det en rektor med god kunskap kring ämnet ökar chanserna för elever i behov av särskilt stöd att erhålla rätt stöd. Expertgruppen konstaterade följande "För att elever i behov av särskilt stöd skall kunna få den hjälp de har rätt till är det av yttersta vikt att även rektor är involverad i arbetet" (*Elevens framgång - skolans ansvar*, 2001 s 19). Alltså är det inte enbart lärarna som bör ha en grundläggande specialpedagogisk kunskap, för att kunna möta alla elever, utan även rektor. För att kunna möta elever i skolan på bästa sätt är det av största vikt att alla lärare samt rektor har kunskap kring specialpedagogik. Detta bland annat för att kunna möta eleverna utan experthjälp. Dock är det viktigt att påpeka att det i vissa fall dyker upp problem av mer komplicerad art och då måste en djupare specialpedagogisk kunskap finnas att tillgå (a a 27).

3.11. Relationellt perspektiv

Som vi nämnde i inledningen skriver Persson (2008) om skillnaden mellan specialpedagogik och den vanliga pedagogiken. Detta är relevant för vårt arbete då vi skriver om En skola för alla och dess innebörd rörande elever i behov av särskilt stöd.

Persson(2008) skriver bland annat om det relationella perspektivet vilket innebär följande:

... specialpedagogisk verksamhet bör ses relationellt, dvs. i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. I ett sådant perspektiv blir det viktigt vad som sker i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika aktörer. Förståelsegrunden för handlandet står alltså inte att finna i en enskild individs uppträdande eller beteende. Men ett relationellt perspektiv innebär dessutom att elevens förutsättningar i olika avseenden också ses relationellt, dvs. förändringar i elevens omgivning förutsätts kunna påverka hans eller hennes förutsättningar att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål (a a 166).

Han ställer det relationella perspektivet mot ett kategoriskt perspektiv. Dessa två perspektiv har olika fokus då det relationella perspektivet ser till ett mer långsiktigt tidsperspektiv i den pedagogiska verksamheten där elev, lärare och lärandemiljö är involverade och är i fokus medan det kategoriska perspektivet ser till det kortsiktiga tidsperspektivet med endast eleven i fokus. Det kategoriska perspektivet innebär bland annat att man ser elevens svårigheter som ett resultat av till exempel låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Dessa två perspektiv ger helt olika sätt att förstå elevers svårigheter men Persson(2008) menar att de inte behöver utesluta varandra. Nilholm (refererad i Persson, 2008) menar att ett tredje perspektiv kring ämnet behövs, nämligen dilemmaperspektivet. Han menar att dilemmaperspektivet bättre sammanfattar det specialpedagogiska fältet samt dess tillhörande problematik. Dilemma perspektivet ger enligt Nilholm en bredare definition av de två tidigare perspektiven. Detta

genom att ” bli en arena för etiska diskussioner där svårigheten att erbjuda en skola för alla blir central” (Persson, 2008, s168).

Dessa olika perspektiv är relevanta och viktiga att förstå så man som lärare kan sätta dem i sitt sammanhang i skolan och i arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

Se bilaga 5 angående konsekvenserna i skolverksamheten av det relationella samt det kategoriska perspektivet och dess skillnader.

3.12 Bronfenbrenners ekologiska modell

Gun Imsen¹⁶ tar i sin bok (2006) upp Bronfenbrenner och hans ekologiska modell. Vi har valt att ha den engelska ekologiska modellen i direkt anslutning till texten, då vi samt vår handledare ansåg att den var något bättre än den svenska modellen. Detta gör att vi i texten valde att ha de svenska översättningarna på nivåerna medan vi valde att ha de engelska namnen på nivåerna inom parantes. (Se bilaga 4 för den svenska ekologiska modellen).

Bronfenbrenner bearbetar frågan angående den miljömässiga placeringen av skolan och dess relevans för bland annat elevens undervisning. Med detta syftar vi på Bronfenbrenners ekologiska modell där han visar på hur olika miljöer tillsammans påverkar eleven. Nedan följer en förklaring till denna ekologiska modell och dess innebörd (Imsen, 2006, s 74-77).

Bronfenbrenner menar att man måste se barn/elever i ett större sammanhang där olika miljöer påverkar barnet/eleven och där även miljöerna påverkas och är beroende av varandra. Detta innebär att eleven i skolan påverkas av sin hemmiljö, familj, vänner, närmiljö, samhället och så vidare. För att förstå eleven måste man se till det större sammanhanget och förstå att alla faktorer som till exempel, uppväxtmiljö, biologiska faktorer samt psykologisk utveckling hos eleven och runt omkring henne eller honom påverkar denne i skolan och vice versa. Vår tolkning av detta är att det omgivande närsamhället har stor betydelse för eleven i dess lärande då olika miljöer ger olika påverkan. Bronfenbrenners ekologiska modell är en modell för uppfostringsmiljön kring barnet/eleven. Modellen består av olika nivåer som vi nedan ger en kort förklaring till (Imsen, 2006, s 72-77).

Mikronivå (Microsystem)

Allra längst in finner vi mikronivån som består av de olika miljöer som barnet har närmst förhållande till, familjen, skolan, grannskapet och vännerna. Alla personer i denna nivå bildar ett slags nätverk som även barnet ingår i (Imsen, 2006, s, 75). Om man väljer att se till hur mikronivån och dess nätverk har påverkar barnet/eleven måste man se till närmiljön som till exempel familjen och elevens hemförhållanden. ”Att analysera barnet i en närmiljö, till exempel skolan, är att analysera på mikronivå” (a a 75).

Mesonivå (Mesosystem)

Nästa nivå kallas mesonivå. I denna nivå studerar man olika närmiljöer och deras samspel samtidigt. Här kan man bland annat studera hur eleven bär med sig upplevelser och erfarenheter från skolan med sig hem och även hur eleven bär med sig erfarenheter samt upplevelser hemifrån till skolan (Imsen, 2006, s. 75). ”Att analysera på mesonivå är att studera hur det som händer i en situation påverkar det som händer i en annan situation, och hur förändringar i en miljö leder till förändringar i en annan” (a a75).

Ett exempel på detta kan vara att en elev har besvärliga hemförhållanden vilket i sin tur påverkar eleven i skolan genom att skolarbetet kan bli lidande på olika sätt. Ett ytterligare exempel kan vara hur en elev som blir mobbad i skolan tar med sig upplevelserna av detta hem och kan ge uttryck för dessa upplevelser i hemmet.

¹⁶ Gunn Imsen är professor vid Norges teknisk-naturvetenskapliga universitet i Trondheim

Exonivå (Exosystem)

”Exonivå omfattar de samhällskonstellationer som påverkar barnet men som det inte är direkt inblandat i” (Imsen, 2006, s 75).

Ett exempel på detta som tas upp i boken är hur föräldrarnas arbetssituation påverkar eleven genom att de är borta 8 -9 timmar om dagen utan att eleven kanske har någon direkt aning om vad detta egentligen innebär förutom att föräldern är borta just 8-9 timmar om dagen. Det påverkar eleven på så sätt att eleven troligtvis är inskriven på skolans fritidshem före samt efter skolan eller att eleven, om den är tillräckligt gammal, är hemma utan föräldratillsyn tills föräldrarna kommer hem från arbetet.

Kort sagt är Exonivån den nivå där “formella och informella samhälls institutioner i den lokala miljön” (Imsen, 2006, s 75) påverkar eleven på olika vis, men som eleven inte är direkt involverad i.

Makronivå (Makrosystem)

”Makrosystemet består av överbyggnader på samhällsnivå: det ekonomiska systemet, social- och hälsovården, utbildningssystemet, rättsväsendet och det politiska systemet”

(Imsen, 2006, s 76). Exempel på överbyggnader på samhällsnivå kan vara följande, skola, sjukhus, polisväsendet, aktuell regering och så vidare.

Makronivån med dess bestämmelser och ordningar påverkar varje barn på mikronivå och det samspel som sker där (Imsen, 2006, s 76). Exempel på detta kan vara följande: En elev vars förälder inte är arbetsför blir utförsäkrad från försäkringskassan, vilket i sin tur påverkar barnet, då hushållets ekonomi ändras. Ett annat exempel kan vara att en elevs förälder hamnar i fängelse. Detta påverkar då barnet genom att rättssystemet beslutat att förälderns gjort sig skyldig till ett brott, som i sin tur leder till att barnet mister en förälder i hemmet under en tid.

Den Ekologiska modellen (Engelsk version)

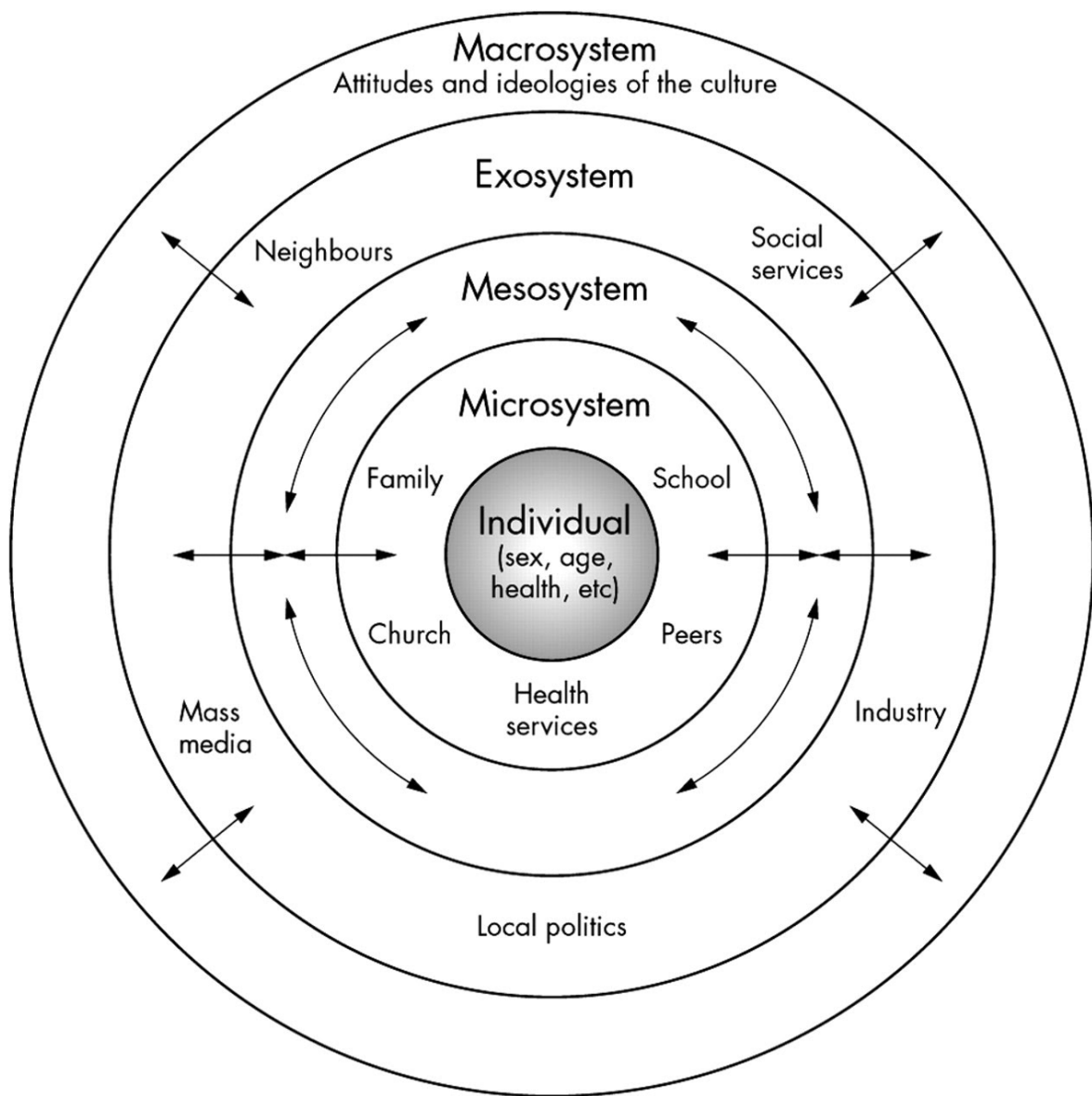


Fig. 1

4. Metod

4.1. Design

Vi har bearbetat relevant litteratur för att få bra bakgrundsfakta och för att våra enkätfrågor ska ligga inom ämnet. Vi har valt att ha nio enkätfrågor, som alla är på en A4 sida, se bilaga 3. Till enkäten har vi med ett följebrev, där vi presenterar oss och tanken med enkäten, något som Göran Ejlertsson¹⁷ tar upp i sin bok (2005). Vi har även intervjuat fyra lärare, och två rektorer på tre olika skolor.

4.2. Urval

Lärare från tre skolor samt två rektorer från två skolor har varit med i vår empiriska undersökning. Vi har lämnat enkäterna till två skolor då det tog lång tid för rektorn på skola 3 att godkänna lämnandet av enkäter. Detta gjorde att vi valde bort att lämna enkäter till skola 3 då det skulle ta för lång tid att komma igång med skrivandet av arbetet. Vi valde medvetet skolor i 3 olika områden. Skola 1 ligger i ett ekonomiskt starkt område med majoritet av svenska elever och föräldrar. Skola 2 ligger i ett ekonomiskt utsatt område med mestadels elever och föräldrar av en andra kultur. Skola 3 är en mix av svenskfödda och invandrarelever i ett medelklassområde

Skola 1

På skola 1 intervjuade vi en lärare som har varit verksam inom skolan i 8 år och arbetar i år 1-5 och har ämnena No, Ma. Rektorn på skola 1 har varit verksam som rektor i 1 år och har tidigare varit verksam som lärare i skolan i år 1-7 och har utbildning i ämnena SV, SO, NO, MA samt specialpedagogik.

Skola 2

På skola 2 intervjuade vi två lärare som tillsammans är klassföreståndare för en årskurs 1 med 43 elever. Lärare 1 har varit verksam i 39 år och är utbildad specialpedagog och lärare inom lågstadiet samt har en Montessoriutbildning.¹⁸ Lärare 2 är grundskolelärare och har varit verksam i 5 år och har ämnena, MA, SO, NO samt grundläggande kompetens inom specialpedagogik. Rektor på skola 2 har arbetat som rektor i 10 år och är utbildad förskole-/grundskolelärare. Rektorerna har även ekonomiutbildning, ledarutbildning, rektorsutbildning samt psykologiutbildning.

Skola 3

Läraren vi intervjuade på skola 3 har varit verksam inom skolan i 39 år och är utbildad lågstadielärare/speciallärare. Rektorn på skola 3 hade ingen möjlighet att bli intervjuad.

Vi grundar antalet rektorer på att de genom att de har ett viktigt och stressigt jobb inte har tid att bli intervjuade. Statsvetarna Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud¹⁹ (2007) menar att det inte är det viktigaste hur många intervjuer man genomför utan att man får göra en avvägning av hur mycket arbete man vill lägga ner på dem.

¹⁷ Göran Ejlertsson, professor i folkhälsovetenskap vid Högskolan i Kristianstad

¹⁸ Montessoripedagogiken utvecklades av Maria Montessori utifrån hennes observationer av barn. Pedagogiken innebär att barn strävar efter att få utveckla sig själva och att barnets utveckling sker i takt med olika sensitiva perioder. Detta innebär att inläring ska följa de olika utvecklingsstadierna. Detta menar Montessori sker om man låter barnet arbeta så fritt som möjligt. Lärarens roll inom Montessori är att observera eleverna och ge dem handledning. Maria Montessori startade sin första skola 1907(<http://www.lindomemontessoriforening.se>)

¹⁹ Statsvetarna Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson och Lena Wängnerud

4.2 Genomförande och analys

Vi har valt att arbeta med både enkätundersökningar och intervjuer för att få svar på våra frågeställningar. Vi har valt att använda oss av enkäter och forskningsintervjuer (Stukát, 2005) med lärare i olika skolor i Göteborgsområdet. Vi hade som en första kontakt med skolorna, både telefonkontakt och mailkontakt. Därefter bokades intervjuerna in.

Vi har genom våra frågor kunnat följa ett visst tema bland svaren som vi fått av våra informanter. Staffan Stukát(2005) tar i sin bok upp vikten att motivera sina informanter, för att inte få ett för stort bortfall. Vi valde därför att bjuda på fika i samband med att de svarade på våra enkätfrågor samt att vi valde att stanna kvar på skolorna under tiden de svarade på enkäterna. Detta gjorde vi för att försäkra oss om att få ett så bra svarsantal som möjligt då det annars finns risk att man får få enkäter tillbaka. För att ytterligare säkerställa att vi fick tillbaka ett bra antal ifyllda enkäter från våra informanter, har vi även tänkt på att ge enkäten en professionell layout, där texten inte är för kompakt. Vi har i enkäten några öppna frågor och de frågorna har besvarats utan några bortfall.

När det gäller våra intervjufrågor har vi arbetat utifrån relevant litteratur och vi har även använt oss av våra enkätfrågor. Detta för att vi skulle kunna jämföra svaren på intervjuerna och enkäterna. Vi har haft strukturerade frågor, där vi följt ett frågeschema (Stukát, 2005), detta för att vi haft begränsat med tid och begränsat utrymme för följdfrågor. De följdfrågor som trots detta kom fram är: Skrivs åtgärdsprogram för lätt/ofta? Bör det i lärarutbildningen ingå obligatorisk specialpedagogik? Varje intervju tog runt 40 minuter att genomföra. Vid en av intervjuerna med en av lärarna, kände vi en outtalad tidspress att snabba på intervjun. Detta kan ha gjort att intervjufrågorna i slutet av intervjun blev hastigt genomgångna för att snabba på tiden och vi kan ha missat viktiga gester och tonfall(a a 39). Det vi skulle ha tänkt på är att vi borde ha angivit hur lång tid vi behövde till förfogande för en intervju, för att inte känna tidspress.

Alla de tillfrågade informanterna har fyllt i enkäten och vi har inte haft något externt bortfall. Frågorna har enligt våra informanter varit okomplicerade att fylla i. I våra insamlade enkäter fick vi ett internt bortfall då en av lärarna inte fyllde i en fråga. Det bortfallet hade ingen betydelse för vårt arbete (Ejlertsson, 2005).

4.4 Etiska principer

Innan våra intervjuer har vi informerat våra informanter om att medverkan i intervjuerna är frivillig och att de när som helst kunnat avbryta sin medverkan. Svaren på frågorna har vi behandlat helt anonymt. Vi har av våra informanter fått lov att använda oss av deras svar.

4.5 Reliabilitet, Validitet och generaliserbarhet

Vi anser att validiteten, ”som mäter det man avser att mäta”(Stukát, 2005, s126) i vår undersökning är hög då vi har utgått från våra frågeställningar när vi arbetat med vår enkät och våra intervjufrågor. Vi har bearbetat den litteratur vi samlat in. Därefter har vi utformat och kontrollerat våra frågor för att minska icke relevanta frågor som inte uppfyller vårt syfte, att mäta hur några lärares syn är på resursbrist, särskilt stöd och konsekvenser för eleverna. Vi har även bett om vår handledares åsikt gällande frågorna, för ytterligare minska icke relevanta frågor

När man mäter reliabiliteten, som är ett mått för att man har tillförlitlighet i undersökningen (Stukát, 2005), anser vi att den i vårt arbete är hög då vi har haft intervjuer med både lärare och rektorer samt även fått in enkäter från behörig personal på två skolor. Då vi har varit två personer när vi intervjuat, har en av oss kunnat koncentrera sig på frågorna och den andre antecknat. Direkt efter intervjuerna har vi sedan transkriberat svaren mer utförligt. Trots detta kan det bli viss felaktighet i svaren. För att säkerhetskälla att felaktigheterna skulle bli minimala transkriberade vi svaren direkt efter intervjun, medan vi hade allt färskt i minnet.

För att informanten under själva intervjun skulle känna sig avslappnad och för att vi skulle få sanningsenliga svar, har vi valt att inte spela in dem då vi innan examensarbetets start fick rådet av en seminarieledare (seminarieledare i Lau 225) att bandspelare ofta ger en sämre intervju med låg reliabilitet. Det kan bli så att informanten inte känner sig bekväm med att intervjun spelas in och då inte svarar uppriktigt på frågorna.

Generaliserbarheten i vårt arbete kan gälla för flertalet skolor i Sverige men för att det ska kunna bekräftas behövs en större undersökning, med fler tillfrågade skolor.

5. Resultatredovisning

Här kommer vi att redogöra för vårt resultat från vår empiriska undersökning. Vi har valt att sammanställa resultatet under våra frågeställningar.

5.1. Får eleverna vid de tillfrågade skolorna det stöd de har rätt till enligt skollagen?

Under intervjuerna samt analysen av enkäterna kan vi konstatera att alla tillfrågade är medvetna om att elever i behov av särskilt stöd har en laglig rätt till detta.

Det är en rättighet men det är understyrd resurserna som inte finns! (lärare skola 2).

Resurserna är inte tillräckliga för att ge "rätt" stöd till alla elever i behov av särskilt stöd. Samtliga tillfrågade uttryckte oro och kritik kring detta. Rektor på skola 2 ansåg att resurserna borde vara "öronmärkta" till skolans fördel så att stadsdelsnämndens möjligheter att lägga beslag på pengarna, som ska gå till skolan blir helt utesluten.

På frågan, *Upplever du att det är en resursfråga eller en rättighet att elever i behov av särskilt stöd får de stöd de har rätt till?* Svarade rektorn på skola 2:

Skollagen säger det. Men med resurserna som finns räcker det inte. Här på skolan finns det många elever med särskilda behov. Vi har nått smärtgränsen! Pengarna är inte öronmärkta.

På frågan, *Vad tror du behövs för att just dessa elever ska få det stöd de har rätt till?* Svarade rektorn på skola 2 följande:

Större skolpeng. Bättre läraravtal. Barnen behöver mer tid i skolan. Pedagogisk erfaren personal. Personalen behöver vara fast och inte flytta runt. Personalen behöver motivera barnen.

Rektorn menar här att eleverna/barnen i skolan behöver ha lärare som stannar kvar på sin plats och som inte flyttas runt. En elev som har en lärare som hoppar runt kan känna stress och gynnas inte av det. På Skola 2 har man ingen tillgång till vikarier eftersom ekonomin inte räcker till detta. Det leder till att de redan verksamma lärarna på skolan får pussla ihop sin undervisning och täcka upp för sjuka kollegor osv. Rektorn på skola 2 menar att detta kan påverka eleverna negativt.

Detta relaterar vi till både det sociokulturella perspektivet och till Bronfenbrenners ekologiska modell. Det sociokulturella perspektivet lägger stor vikt på samspel och lärande samtidigt som den "mer kompetenta andra" har en stor roll i elevens lärande. Flyttas då läraren, som eleven har en relation, mellan olika klasser kan detta samspel störas. Bronfenbrenner tankar kring miljön visar att miljön runt eleven är av största vikt för lärandet. Är detta då en instabil miljö med olika lärare påverkas elevens lärande då dennes förutsättningar ändras.

Rektorn menar även att skolpengen bör vara större än vad den är idag för att kunna ge elever det stöd de har rätt till. Detta relaterar vi till Perssons relationella perspektiv. Detta genom att större skolpeng troligtvis skulle kunna leda till att eleverna i behov av särskilt stöd får mer långsiktiga lösningar där stödet är anpassat efter deras individuella behov. I nuläget anser rektorn inte att denna möjlighet finns då resurserna inte räcker till vilket leder till att stödet mer faller in under det kategoriska perspektivet med bland annat kortsiktiga lösningar runt stödet för eleven. Större skolpeng skulle även kunna leda till att skolan skulle kunna få bättre

anpassat material till undervisningen av elever i behov av särskilt stöd. Skolan skulle även kunna utforma klassrumsmiljön på ett mer stimulerande sätt och på så vis skapa en bättre läromiljö.

Några av de uppenbara skillnader vi kunde se på skolorna var att i skola 1 är alla klassrum utrustade med Smartboards som är interaktiva och tryckkänsliga skrivtavlor (smartboards.se) samt att eleverna har tillgång till datorer. Skola 1 har även större möjligheter till resurspersonal än vad skola 2 har. På skola 1 kommer det in en resurspedagog vid flera tillfällen under veckan för att stödja elever och läraren under lektionerna. Skola 1 har gemytligare klassrum med mycket material som är tillverkat av eleverna på väggar och i tak. Intrycken av klassrummen i skola 1 var uppfriskande. På skola 2 finns inga fungerande datorer i klassrummen, det finns inte heller klockor i alla klassrum. Intrycken av klassrummen på skola 2 är att det är kallt och inte väl utrustat. Rektorn på skola 2 anser att det krävs mer resurser till just denna skola då det är så många elever som är i behov av särskilt stöd.

Under intervjuerna diskuterade vi bland annat vad som gör att en elev i behov av särskilt stöd får det stöd denne har rätt till eller inte. Lärarna var av åsikten att det ofta kan behövas en diagnos för att eleven ska få rätt stöd medan rektorerna var av en annan åsikt.

På frågan, *Vad har det för betydelse för skolans uppdrag om eleven har en diagnos eller inte?* Svarade informanterna följande:

Rektor på skola 1:

Ingen betydelse alls. Skolans uppdrag förändras inte av en diagnos utan alla elever ska få det stöd de behöver oavsett diagnos eller inte.

Rektor på skola 2:

Ingen alls. Diagnos ger inte några extra pengar. Det är för "lätt" att få diagnos.

Läraren på skola 1:

Har eleven en diagnos ger det hjälp. Medicinering kan också innebära en stor skillnad. Man vet om att elever med diagnos ofta mår bäst av att jobba korta stunder.

Lärarna på skola 2:

Stor betydelse. Föräldrarna får inblick/förståelse för sitt barn. Det finns mediciner som kan göra det lättare för barnen. Barnen kan få lättare att acceptera sig själva, när de vet vad som är problemet. Vanligt att barn och föräldrar utreds samtidigt.

Lärare på skola 3

Jag är delad. För vissa elever är det bra med en diagnos, för att det kan "hitta" sig själva och accepterar sig, medan det för andra blir så att de har något att skylla på och blir "lata" Det är inte för lätt att få en diagnos. Medicin är bra för de flesta när de får rätt dos, de lugnar ner sig och det blir bra för dem själva och omgivningen.

Detta visar en tydlig skillnad i åsikterna kring diagnoser hos lärare och rektorer, dock svarade läraren på skola 3 att hon var delad kring ämnet diagnos.

Diskussionen kring diagnoser är något som behandlas av Brodin och Lindstrand (2010).

Det är självklart att alla elever i behov av särskilt stöd ska erhålla detta, men kanske skulle det istället betraktas som en självklar rättighet för alla barn, med eller utan diagnos, att få det stöd de behöver för att tillgodogöra sig undervisningen i skolan. Nedan följer ett citat kring detta.

”Då skulle inte diagnostiseringen vara lika central som den är idag. Om man hårdtrar det kan man säga att idag gäller ”ingen diagnostisering – inget stöd. Med diagnosen följer ofta en `påse pengar` som gör det möjligt för stöd” (a a. 70).

5.1.1. Åtgärdsprogram som en del av det särskilda stödet

Alla informanter ansåg att eleven och vårdnadshavaren ska få möjlighet att vara medverkande under utarbetning av ett åtgärdsprogram. ”Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta då åtgärdsprogrammet utarbetas” (*Särskilt stöd i grundskolan - en sammanställning*, s.21).

Skola 1 har kontinuerliga möten samt telefonkontakt med elevens vårdnadshavare, kring det aktuella arbetet med åtgärdsprogrammet som stöd. Är det då något som inte fungerar eller möjligtvis behöver ändras i åtgärdsprogrammet görs detta så snart det upptäcks.

Några av de uppenbara skillnader vi kunde se på skolorna var att på skola 1, är alla klassrum utrustade med Smartboards som är interaktiva och tryckkänsliga skrivtavlor (smartboards.se) samt att eleverna har tillgång till datorer. Skola 1 har även större möjligheter till resurspersonal än vad skola 2 har. På skola 1 kommer det in en resurspedagog vid flera tillfällen under veckan för att stödja elever och läraren under lektionerna. Skola 1 har gemytligare klassrum med mycket material som är tillverkat av eleverna på väggar och i tak. Intrycken av klassrummen i skola 1 var uppfriskande. På skola 2 finns inga fungerande datorer i klassrummen, det finns inte heller klockor i alla klassrum. Intrycken av klassrummen på skola 2 är att det är kallt och inte väl utrustat. Rektorn på skola 2 anser att det krävs mer resurser till just denna skola då det är så många elever som är i behov av särskilt stöd.

5.2. Vilken betydelse har närsamhället runt skolan för elevernas tillgång till stöd?

Vi valde, som tidigare nämnts, att utföra vår empiriska undersökning på två skolor där den ekonomiska och kulturella skillnaden i skolorna och områdena uppfattas som stor. Skola 1 ligger i ett mer ekonomiskt starkt område med mestadels svenskfödda elever medan skola 2 ligger i ett ekonomiskt utsatt område med hög invandrartäthet både i området och i skolan. Med detta menar vi att skola 2 har en högre invandrartäthet vilket ger en större skolpeng än skola 1. Detta gör att man kan anta att tillgång till stöd är större på skola 2 än i skola 1. Dock är det inte så i dagens läge. Det hade det behövts ännu mer pengar till skola 2 då skolan är i stort behov av detta just för att barn i behov av särskilt stöd är uppemot 80 % enligt rektorn på skola 2.

Eleverna i behov av särskilt stöd på skola 1, har enligt vår uppfattning, större möjligheter till stöd i sin undervisning än vad eleverna på skola 2 har. Detta beror bland annat på att tillgången till resurser, som tidigare nämnts, hade behövt vara ännu större än vad den är i nuläget på skola 2. Andelen elever i behov av särskilt stöd på skola 1 är även betydligt färre än på skola 2. Rektorn på skola 1 anser att det i nuläget är få elever i behov av särskilt stöd på skolan, men att detta är något som är situationsbaserat. Enligt rektorn kan det handla om elever som fungerar väl i klassrummet men som behöver stöd under till exempel förflyttning i skolan som till matsalen eller under raster.

Under våra intervjuer framgår det tydligt att Skola 1 ligger i ett socioekonomiskt starkt område medan skola 2 ligger i ett svagare område. Enligt vår tolkning av informationen vi fick från informanterna så har föräldrarna till eleverna i skola 1 en större kunskap kring deras barns rättigheter till stöd, än vad föräldrarna i skola 2 har. Detta menade informanterna berodde på att föräldrarna i skola 1 är till majoriteten svenskfödda, vilket ger dem en fördel då det är uppväxta i detta samhälle och troligen har bra insyn i skollagen och så vidare.

Föräldrarna till eleverna i skola 2 är till majoriteten av en annan kultur och många har nyligen kommit till Sverige, vilket påverkar deras möjligheter till svenska språket, samt insyn i elevernas rättigheter till stöd. Föräldrarnas utbildningsnivå kan även den spela in.

Både Bronfenbrenner samt Vygotskij anser som tidigare nämnts att omgivningen kring eleven spelar en stor roll när det kommer till elevens utveckling. En stödjande miljö bör således innebära en bättre lärande situation. Vygotskij menar även att föräldrar spelar en stor roll kring elevens utveckling som vi kan relatera till ovanstående citat. Dock menar vi inte med detta citat att föräldrarna till elever i skola 2 nödvändigtvis har sämre utbildning än föräldrar till elever i skola 1 men språksvårigheterna i skola 2 är ett kvarstående faktum för elever och föräldrar vilket påverkar lärandesituationen för dessa elever på olika sätt, bland annat genom att eleverna och dess föräldrar kan ha svårigheter med det svenska språket som i sin tur kan leda till mindre läxhjälp i hemmet.

5.3. Vilka konsekvenser ser lärarna av bristande stöd till eleverna?

Våra respondenter och informanter menade att konsekvenserna för de elever som inte får det stöd de har rätt till är stora. Konsekvenserna var många bland annat, dålig självkänsla, dålig självbild, svårt att nå målen, svårt att tillgodogöra sig vidare utbildning, utåtagerande, aggressivitet, inåtvända, svårt att nå fram till. Konsekvenserna kan också bli något som följer med eleven in i vuxenlivet, vilken är vad en av lärarna har skrivit i en av våra enkätfrågor *“Barnen kan få det svårt efter skolåren.”* Sociala problem är också något som våra informanter tar upp i kommentarfrågorna i vår enkät. *“Elever tar själva på sig ansvaret för sina misslyckanden i skolan”*(Brodin & Lindstrand, 2010 s.73).

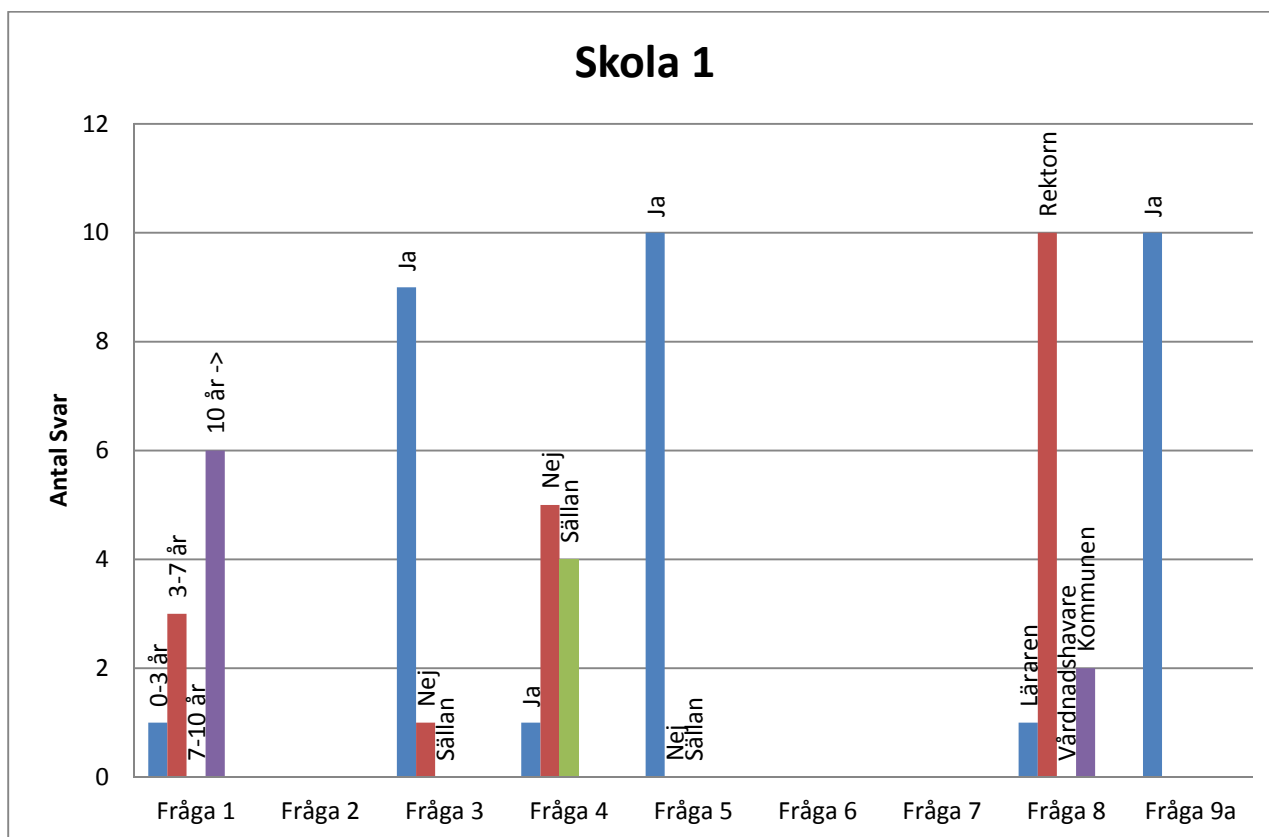
En annan konsekvens som är ett ökande problem i skolorna idag, är att elever i årskurs 9 inte får fullständiga betyg. Detta är något som försvårar för eleven när han eller hon ska söka in till gymnasiet. Just detta är vad en annan av lärarna svarat i enkäten *“Blir svårt att uppnå 10 godkända ämnen för att bli behörig till gymnasiet”*. Anledningen till att elever inte får fullständiga betyg är ofta pga. frånvaro eller bristande engagemang för skolarbetet. Om en elev redan i unga år får sin självkänsla förstörd och det inte rättas till, kan resultatet bli att eleven tappat intresset för skolan.

En elev som i skolan uppfattas som bråkig, störig och allmänt svår att ha att göra med får en stämpel på sig. Denna stämpel kan också göra att eleven får en negativ bild av sig själv, vilket kan leda till att eleven blir värre och till följd kommer sociala problem. Detta är något som Brodin & Lindstrand(2010) tar upp *“Hur en elev uppfattar sig själv är ofta en fråga som är baserad på omgivningens uppfattning av dem”*(S.72-73). Även här kan vi göra en koppling till det sociokulturella perspektivet samt Bronfenbrenners teorier om olika miljöer och dess påverkan på barn/elever.

5.4. Sammanställning enkätundersökning

Förutom att intervjua ett antal lärare och rektorer, har vi även genomfört en enkätundersökning på två skolor, se bilaga 3. Sammanlagt har 19 lärare fyllt i vår enkät. Några av frågorna har varit kommentarfrågor, dessa frågor är fråga nr 2, 6, 7 och nr 9b. Dessa frågor redovisas i texten under diagrammen.

Nedan följer en sammanställning av enkätfrågorna. Vi har valt att presentera tre diagram. Först kommer ett enskilt resultat från skola 1 och 2, för att sedan följas av en sammanslagning av de båda skolorna i det sista diagrammet(figur nr.4)



Skola 1 (fig. nr. 2)

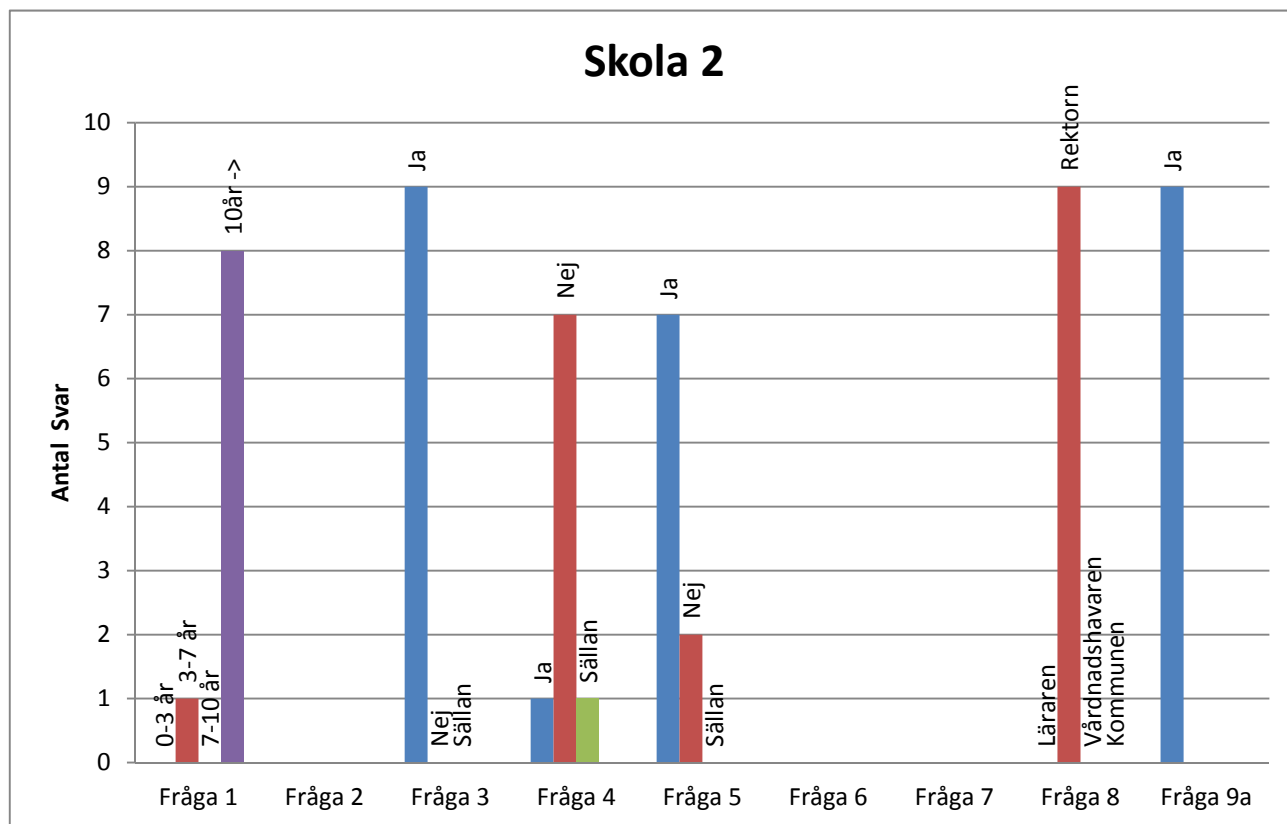
1. Verksamhetsår inom skolan
 3. Stöter lärarna ofta på elever i behov av särskilt stöd.
 4. Får elever det stöd de behöver i sin utbildning.
 5. Påverkar resurserna stödet till eleverna.
 8. Vem har huvudansvaret för att eleverna får det stöd de behöver.
 - 9a. Blir det konsekvenser för eleverna om det inte får det stöd de behöver.
- (För exakta frågor se bilaga 3)

På Skola 1 är det 10 stycken lärare som fyllt i vår enkät. Verksamhetsåren varierar men de flesta har varit verksamma inom skolan i mer än 10 år. På vår fråga, vilka ämnen de undervisar i, fick vi ett bortfall, då en av lärarna inte fyllt i ämnesfrågan. Ämnena varierade från klasslärare för de yngre åldrarna till ämneslärare för de lite äldre eleverna. Nio lärare ansåg att de ofta stöter på elever i behov av särskilt stöd, medan en av lärarna i de mer praktiska ämnena inte stöter på elever i behov av stöd. På frågan om alla elever får det stöd de behöver i sin utbildning, var det blandade svar. En av lärarna tyckte att eleverna får stöd men resten av lärarna inte tycker, att eleverna får det stöd de behöver, eller att de får det sällan.

Alla lärare tycker att resurserna styr möjligheten till stöd. När lärarna arbetar med elever i behov av särskilt stöd, är smågrupper något de allra flesta föredrar. Några ansåg också att det behövs mer material som är anpassat för de olika behoven som eleverna kan ha "*det behövs läxhjälp, extra personal som antingen hjälper eleven eller personalen med material*" (Lärare på skola 1). En del av lärarna tar hjälp av specialpedagogen på skolan eller annan resurspersonal.

På frågan vad lärarna anser är en elev i behov av särskilt stöd, var det en del som svarade att det är en elev som inte kommer att nå målen, har en diagnos, och sociala eller psykiska problem. Vem som har huvudansvaret för att eleverna får det stöd de har rätt till, svarade alla lärare, att rektorn har huvudansvaret men en av lärarna tyckte att även läraren hade ett ansvar i det och två tyckte att kommunen hade delat ansvar med rektorn.

Alla anser att det blir konsekvenser för elever som inte får det stöd de behöver i undervisningen. Konsekvenserna kan vara allt från att eleven inte uppnår målen till att eleven känner sig misslyckad, vilket kan få konsekvenser när eleven når vuxen ålder ”*Det kan gå illa. Barnet kan faktiskt gå igenom ett helt skolliv utan att få stöd*” (Lärare på skola 1)



Skola 2 (fig. nr. 3)

1. Verksamhetsår inom skolan
 3. Stöter lärarna ofta på elever i behov av särskilt stöd.
 4. Får elever det stöd de behöver i sin utbildning.
 5. Påverkar resurserna stödet till eleverna.
 8. Vem har huvudansvaret för att eleverna får det stöd de behöver.
 - 9a. Blir det konsekvenser för eleverna om det inte får det stöd de behöver.
- (För exakta frågor se bilaga3)

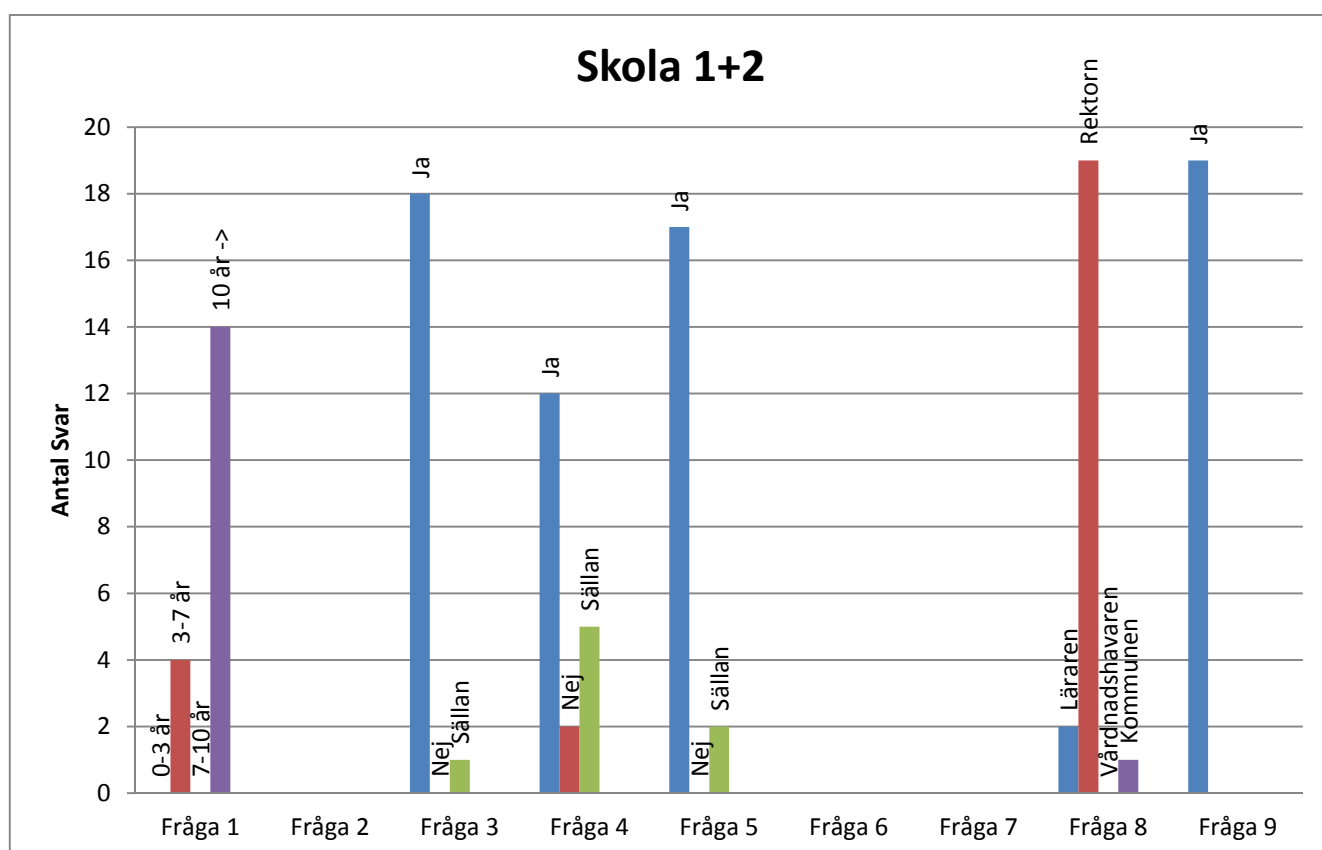
På skola 2 är det nio lärare som har fyllt i vår enkät. Åtta lärare har varit verksamma inom skolan i mer än 10 år och en lärare har varit verksam mellan 3-7 år. Några lärare undervisar de yngre barnen. De andra lärarna har varierade ämnen, alltifrån svenska till bild. Alla de tillfrågade lärarna möter ofta elever i behov av särskilt stöd.

På frågan om lärarna anser att alla eleverna får det stöd de har rätt till, tyckte sju stycken att de inte får det, en tyckte att eleverna får det sällan och en lärare i de praktiska ämnena tyckte att eleven får stöd. Sju stycken av lärarna tyckte att resurserna påverkar stödet till eleverna, medan två stycken inte tyckte att resurserna styr. När lärarna arbetar med elever i behov av särskilt stöd, vill lärarna gärna använda sig av smågrupper. Något en av lärarna också kommenterade var ”*Eleven behöver få anpassat material för att passa just denne elev*”(lärare på skola 2). Om det finns resurspersonal som kan ta över klassen vill några av lärarna kunna ta den aktuella eleven/eleverna enskilt för att kunna jobba extra med det behov som finns hos

just denne elev. En av lärarna har också ett samarbete med föräldrarna och specialpedagogen. En av lärarna använder sig av adekvat material i undervisningen för att kunna anpassa undervisningen mer till eleven.

På vår fråga, vad de anser är en elev i behov av särskilt stöd, var det en av lärarna som tyckte det var när ”En elev som avviker från massan med utåt agerande sätt” (Lärare på skola 2), som att vara passiv, tyst eller utåtagerande.

Några lärare ansåg att när en elev riskerar att inte nå målen är det en elev i behov av särskilt stöd. Flera lärare ansåg att sociala problem spelar en stor roll. När det gäller vår fråga vem som har huvudansvaret för att eleverna får det stöd de behöver, tyckte alla att rektorn har det ansvaret. Alla lärarna ansåg att det blir konsekvenser om eleverna inte får det stöd de behöver i undervisningen. Konsekvenser kan vara dålig självbild, kunskapsluckor och att de ”stör” de andra i klassen.



Skola 1+2.(fig. nr. 4.)

1. Verksamhetsår inom skolan
 3. Stöter lärarna ofta på elever i behov av särskilt stöd.
 4. Får elever det stöd de behöver i sin utbildning.
 5. Påverkar resurserna stödet till eleverna.
 8. Vem har huvudansvaret för att eleverna får det stöd de behöver.
 - 9a. Blir det konsekvenser för eleverna om det inte får det stöd de behöver.
- (För exakta frågor se bilaga 3)

Här har vi sammanställt resultatet från de båda skolorna i ett gemensamt diagram, detta för att lättare kunna se om någon fråga har liknande svar hos de båda skolorna. Det man märker tydligt är att de båda skolorna är överens om att rektorn har ett stort ansvar för att eleverna får det stöd de har behov av.

6. Diskussion samt didaktiska konsekvenser

Vi anser att vi funnit svar på våra tre huvudsakliga frågeställningar. I detta kapitel diskuterar vi de svar vår empiriska undersökning har gett och jämför dem med tidigare forskning och styrdokument. Eleverna får oftast något slags extra stöd. Det är dock resurserna som styr huruvida eleverna får rätt stöd som krävs för att de ska få en undervisning baserad på deras egna individuella förutsättningar eller om eleverna ifråga enbart får ett stöd som nödvändigtvis inte är det mest ultimata. En stor anledning till att resurserna påverkas är att pengarna till skolan inte är "öronmärkta" för just skolan. Detta resulterar, enligt rektor på skola 2, i att pengarna används till andra områden inom stadsdelen, för att täcka upp andra eventuella luckor som kan finnas i stadsdelens övriga verksamheter.

Något som är nytt i den nya skollagen är att vårdnadshavaren nu kan överklaga ett åtgärdsprogram. I Aftonbladets nätupplaga kan man läsa om en skola i Piteå där en elev har fått 20 timmars stöd men som sedan drogs ner till 15 timmar pga. resursbrist. Detta har föräldrarna överklagat och fått igenom (2011-11-30). Detta har även uppmärksammats i Lärarnas tidning (Nummer 20, 2011) där man kan läsa att om skolorna inte har resurserna till stödet, får skolan omprioritera.

Om en elev inte skulle få det stöd den har rätt till i sin undervisning anser vi att konsekvenserna skulle kunna bli stora. Informanterna ansåg att eleven skulle kunna, och ofta enligt deras erfarenheter, bli utåtagerande, aggressiv eller inåtvänd samt svår att nå vilket i sin tur försvårar undervisningen ytterligare för eleven och dess lärare. Informanterna ansåg även att eleven kan få svårt att nå målen som är uppsatta i läroplanerna samt att denne kan ha svårt att klara av de nationella proven. Enligt informanterna kan en vidare konsekvens vara att eleven känner sig misslyckad och då tappar motivationen till lärandet och skolan. Vår didaktiska slutsats här är att lärandet samt eleven blir extremt lidande och att känslan av misslyckande ofta är något som följer eleven upp i vuxen ålder, vilket kan försvåra vidare utbildning, samt det sociala livet.

När det är så påtagligt att behovet av särskilt stöd bara ökar och ökar, behövs det mer insatser i skolan för att vi faktiskt ska kunna ha En skola för alla.

I en av Skolverkets studier fick lärare år 2003 bedöma vad som förändrats i skolans verksamhet under de senaste fem åren. En av de två mest påtagliga förändringarna som lärarna angav var att elever i behov av särskilt stöd har ökat. 84 procent av lärarna angav en ökning (*Skärskilt stöd i grundskolan – en sammanställning*, 2011, s 31).

Vidare har vi även under våra intervjuer samt i analys av enkäterna stött på åsikten, att just de elever som möjligtvis inte får det stöd de behöver kan "störa" de övriga eleverna genom oönskat beteende. En lärare på skola 2 menade att en konsekvens av att en elev ej får det stöd denne har rätt till kan vara att eleven då stör de andra eleverna.

Eleven i behov av särskilt stöd kan upplevas som störande och jobbig av klasskompisar, föräldrar och tyvärr även lärarna. Detta är något som behandlas i *Perspektiv på en skola för alla* (2010) där man kan läsa följande:

Lärare och föräldrar talar ibland om 'de andra' elevernas rätt att slippa störande och krävande elever. Historiskt ses dessa elever bromsa och hämma de andras framgång och utveckling. Ett sådant synsätt innebär en löpande urgröpning av de grundläggande demokratiska principer som handlar om respekten för varje människas autonomi och lika unika värde, som bland annat framgår av Barnkonventionen (1989) och FN:s standarregler (1993) (Brodin & Lindstrand, P, 2010, s, 157).

En slutsats av detta är att man riskerar att sätta ännu en "etikett" på eleverna som upplevs som störande och jobbiga. Denna "etikett" skulle kunna bygga vidare på känslan av misslyckande och olust till lärandet hos dessa elever. Det är av största vikt att man i skolan grundläggande diskuterar innebörden av allas unika värde och vad det innebär, att respektera var människa för den hon eller han är.

Forskning visar att barn som inte får tillräckligt med erfarenheter av att någon bryr sig om dem får en svagare upplevelse av sin egen och andras betydelse. De blir mindre intresserade av hur andra har det och vilka effekter de egna handlingarna får för andra (Brodin & Lindstrand 2010. s 157).

På frågan huruvida skolans närsamhälle har någon betydelse för tillgången av särskilt stöd kan vi konstatera att det har en stor betydelse. Detta på grund av, som vi tidigare nämnt, att områden som är socioekonomiskt mer utsatta än andra kan ha ett ökat behov av särskilt stöd. Detta är något som är kopplat till skolpengen samt på hur man på områdesnivå lägger beslag på pengar som bör gå raka vägen till skolan men som istället täcker upp andra områden inom stadsdelen (Westling Allodi, 2005). Så är fallet i vår undersökning då vi jämförde skola 1 och 2. Detta beror på att skolpengen, som visserligen är större i skola 2 än i skola 1, hade behövt vara ännu större än vad den är idag i det socioekonomiskt utsatta område som skola 2 ligger i. En av anledningarna till detta är att det ofta råder stora brister i det svenska språket hos majoriteten av eleverna och deras föräldrar. Brister i språket försvårar kommunikationen mellan föräldrar, elever och skolan/ läraren. Denna kommunikation är mycket viktigt för att man ska kunna skapa så goda förutsättningar för eleven och dess lärande som möjligt. I FN:s barnkonvention står det tydligt att alla barn har rätt till utbildning.

... har rätt till särskilt stöd och tillgång till undervisning, utbildning, hälso- och sjukvård, habilitering och möjligheter till rekreation för att bidra till största möjliga integrering i samhället. Det innebär med andra ord att barnets rätt till skola och utbildning slår fast och rätten gäller alla barn oavsett om barnet har fysiska, psykiska eller sociala begränsningar eller inte(s. 116).

Så vi kan alltså konstatera att det inte råder lika förutsättningar, i de undersökta skolorna, till en likvärdig undervisning utifrån alla elever individuella behov. Likvärdig utbildning tas även upp i skollagen(2011) "Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas" (9 §) .

Vi har även funnit att föräldrarna har en stor påverkan på eleven. På skola 1 är föräldrarna, som vi behandlat tidigare i texten, väldigt medvetna om sitt barns rättigheter till stöd. Föräldrarna kan uttrycka detta då de har det språket med sig medan föräldrarna på skola 2 inte är lika medvetna om sina barns rättigheter i skolan. Detta för att föräldrarna ofta har svårigheter med språket och att det kan finnas kulturella skillnader. Föräldrarnas språkkunskaper kan även rent praktiskt försvåra det för eleverna då det kommer till läxhjälp samt läsning hemma. På skola 2 har en av oss sin verksamhets förlagda utbildning och där berättade eleverna att de inte har någon som hjälper dem med läxor hemma. Eleverna på skola 2 hade bland annat läsläxa varje vecka som de skulle läsa varje dag i 15 minuter tillsammans med sin förälder. Det var dock ett stort antal barn som inte fick den tiden med någon av sina föräldrar hemma vilket resulterade i att de ibland inte läste alls hemma. En orsak till detta kan vara att föräldrarna inte har tillräckligt med kunskap i det svenska språket för att kunna hjälpa sina barn med till exempel läsningen hemma. Vygotskij menar att föräldrar har en viktig roll i barnets lärande då föräldern är den mer kompetenta andra. Detta innebär att föräldern genom sitt samspel med barnet kan stödja barnet i dess utveckling från den faktiska utvecklingsnivån eleven befinner sig i till den potentiella nivån (Dysthe, 2003 s 172). Har föräldern då inte tillräckliga kunskaper i det svenska språket kan detta samspel störas.

Något som vi under vårt arbete har kommit fram till är behovet av mer kompetensutbildning kring ämnet specialpedagogik. Vi hade under våra intervjuer en fråga angående just kompetensutveckling där vi kom fram till att majoriteten av de tillfrågade kommenterade bristen på kompetensutbildning. Detta påpekas också i *Specialpedagogik i en skola för alla*, Westling Allodi, 2005) ”Många lärare hade uppskattat om det hade ordnats temadagar för dem centralt om t.ex. utvecklingsstörning och specialpedagogik och önskade fler liknande insatser” (s37).

Skolverket skriver i sin sammanfattning (Särskilt stöd i grundskolan, 2011) att då en ”lärares kompetens ses som den enskilt viktigaste faktorn för elevens framgång” (a a12) i skolan, behövs det satsas mer på fortbildning.

Rektorn på skola 2 ansåg att lärarna får den kompetensutveckling som krävs, dock ansåg lärarna på skola 2 att kompetensutvecklingen var låg. Rektorn på skola 1 ansåg att kompetensutveckling var mycket viktig. Den läraren som vi intervjuade på skola 1 ansåg sig få den kompetensutveckling som krävdes för att utföra sitt arbete på ett professionellt sätt. Hon menade att om hon skulle få en elev i klassen med en specifik diagnos så skulle hon självklart få en kompetensutveckling kring detta, för att på bästa sätt kunna möta eleven i lärandet. Alla informanter ansåg att det är av största vikt, att lärarutbildningen har en obligatorisk del i utbildningen kring specialpedagogik. Bör då alla lärare i En skola för alla ha en viss del specialpedagogik, i sin utbildning, för att kunna möta alla elever i en skola för alla? Svaret på denna fråga är enligt oss ja. För att kunna vara verksam i En skola för alla, som innebär att möta elever med olika förutsättningar samt behov, behövs det en bredare kompetens inom specialpedagogik, för att kunna möta alla dessa elever. Specialpedagogik är något som saknas i lärarutbildningen (LP01). Man kan läsa det som tillval, men det är inte någon obligatorisk kurs och väljer man inte det kan man missa viktig kunskap. “... eftersom lärares kompetens ses som den enskilt viktigaste faktorn för elevens framgång i skolarbetet, är satsningar på fortbildning och lärarutbildning väsentliga” (Särskilt stöd i grundskolan, 2005, s.12).

6.1 Resultatdiskussion

De resultat som vi har kommit fram till är baserade på de intervjuer och enkäter vi gjort. Resultaten är inget som har överraskat oss, utan vi hade en bild innan hur det kunde se ut.

Närmiljön runt eleven och skolan har en stor betydelse för hur stödet i skolan hanteras. Är det en skola med hög andel elever med invandrar bakgrund ska de få högre skolpeng och mer resurser, än vad andra skolor med mer svenskfödda föräldrar får. Dock är det så att pengarna som ska gå till skolan inte är ”öronmärkt” vilket gör att det kan komma att hamna på andra områden i stadsdelen. Detta gör att om det finns ekonomiska luckor i stadsdelen kan pengarna gå dit och skolan får då mindre pengar. Detta är något som påverkar.

En skola med hög andel invandrar elever kan ha det svårt när det gäller stöd hemifrån. Föräldrarna har ofta inte språket med sig och vett inte alltid vilka krav som kan ställas på skolan. Svenskfödda föräldrar har en större vetskap om hur skolan ska fungera och vad som kan krävas av skolan.

Konsekvenserna för elever, som inte får stöd i skolan är stora. Det kan vara dålig självkänsla, mindre kunskaper, de kan få sociala problem. Dessa konsekvenser är även något som kan följa eleverna in i vuxen ålder.

6.2. Didaktiska slutsatser

Vi behandlar här nedan kort några av de didaktiska slutsatser och konsekvenser kring vad som kan hända om eleven inte skulle få det stöd de har rätt till i sin undervisning.

Eleven kan få sämre självbild och självförtroende, vilket kan påverka lusten till lärandet. Detta är även något som vanligtvis följer eleven upp i vuxen ålder. Känslan av misslyckande och känslan av att man är "dum" kan hindra eleven från att söka vidare utbildning.

- Svårt att nå målen i olika ämnen.
- Kan få det svårt med det sociala då dessa elever ofta upplevs som störande av andra föräldrar, elever samt lärare. Även detta kan påverka lusten till lärandet.
- Kan få svårt med vidare utbildning då betygen oftast inte uppnår resultaten som krävs för vidare utbildning.
- Kan i frustration bli utåtagerande, aggressiva, inåtvända, svåra att nå osv.

6.3. Relevans för läraruppdraget

Det är av yttersta vikt att samhället och skolan tar sitt ansvar och möjliggör för alla elever oavsett behov av stöd att tillgodose detta. Detta bland annat för att det är elevernas rättighet enligt skollagen. Relevansen för läraruppdraget är stor då möjligheten att ge elever en god undervisning utifrån deras olika förutsättningar ingår i läraruppdraget. Möjligheten till att ge alla elever en god undervisning finns i resurserna. Vissa elever behöver mer stöd för att nå samma mål och då kan det krävas mer resurser. Som blivande lärare i En skola för alla, där alla är olika, vill vi kunna ge våra blivande elever en undervisning som är anpassad utifrån deras individuella behov och förutsättningar.

6.4. Vidare forskning

Gällande vidare studier anser vi att man bör studera vidare kring ämnet, särskilt stöd och rätten till detta i skolan. Detta för att det är viktigt för elever, lärare, föräldrar samt samhället då elevens skolgång samt synen på denna påverkar eleven i vidare val i livet. Man bör även studera vidare kring resursfördelning i skolan då detta är en stor pusselbit kring arbetet med elever i behov av särskilt stöd.

6.5. Slutord

Vårt syfte med examensarbetet var inte att lösa dagens problematik kring En skola för alla och dess konsekvenser för elever i behov av särskilt stöd. Dock ville vi få en större insikt samt kunskap om förhållandena i denna skola då vi snart själva ska vara verksamma lärare i just En skola för alla. Vi har kommit fram till att problematiken kring En skola för alla och alla dess elever är större än vad vi ursprungligen trodde. De huvudsakliga problemen vi har kommit fram till som påverkar skolan negativt är: resursbrist, att elever är integrerade istället för inkluderande, att elever i behov av särskilt stöd kan uppfattas som störande av andra samt hur stor betydelse den rent geografiska placeringen av skolan och eleven har. Vi har också kommit fram till att det finns en problematik kring att det i dagens läge inte finns några krav på att lärare ska ha genomgått en viss del i sin utbildning, som innefattar specialpedagogik, vilket kan försvåra mötet med elever i behov av särskilt stöd.

7. Referenslista

Böcker:

Brodin, J. & Lindstrand, P.(2010) *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur .

Daniels, H.(2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge Falmer.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ejlertsson, G. (2005). *Enkäter i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Elevers olikheter – skolans ansvar. (2001). Utbildningsdepartementet Regeringskansliet. Stockholm: Fritzes.

Esaiasson, P. & Gilljam, M. & Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2003/2005). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*, uppl. 2 eller 3. Stockholm: Nordstedts juridik.

Gadler, U.(2011). *En skola för alla - gäller det alla? Statliga styrdokuments betydelse i skolans verksamhet*. Växjö, Kalmar.

Hansen, N. (2000). Språklig karaktäristisk av språkstörning (s 121.). I B. Dalby, M. A. Trillingsgaard, A, Östergaard,J R.(red.). *Barn som är annorlunda. Hjärnas betydelse för barnets utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Imsen, G. (2006). *Elevers värld, Introduktion till pedagogisk psykologi- upplaga 4*. Danmark: Studentlitteratur.

Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11). (2011). Stockholm: Skolverket.

Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Norstedts.

Särskilt stöd i grundskolan. (2011). Stockholm: Skolverket.

Westling Allodi, M. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla. Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. Stockholm.

Tidsskrifter:

Aftonbladet. Hämtad 2011-11-30.

<http://www.aftonbladet.se/senastenytt/ttnyheter/inrikes/article14007990.ab>

Cervin, E. (2011). *Skolor får inte spara på särskilt stöd*. Lärarnas tidning. Årg. 22, Nr. 20, s.8.

Nilholm, C. (2011) *Drömmen som aldrig uppfylldes*. Pedagogiska Magasinet. 2011. nr 4, s.26-31.

Andra källor:

Bronfenbrenners ekologiska modell, <http://jech.bmj.com/content/59/1/6.full>. Hämtad 2011-12-16

Montessori. <http://www.lindomemontessoriforening.se/index.html>, hämtad 2012-01-05

Smartboard. <http://www.smartboards.se>. Hämtad 2011-12-07

8. Bilagor

Frågor Rektor

Bilaga 1

Hur länge har du arbetat som rektor?

Vilken/vilka utbildningar har du?

När du fördelar resurserna, vad är det då du tittar på/vad är det viktigaste?

Upplever du att det är en resursfråga eller en rättighet att elever i behov av särskilt stöd får de stöd de har rätt till?

Vad har det för betydelse för skolans uppdrag om eleven har en diagnos eller inte?

Om du någon gång är osäker på hur du ska tolka styrdokumentet, vart vänder du dig då?

Hur många elever på skolan idag, behöver stöd?

Upplever du att de beskrivningar man i skolans värld gör på barn som, t.ex. barn i behov av särskilt stöd, är beroende på det samhälle vi lever i eller finns det en universal sanning kring begreppet?

Vad krävs för att man på skolan ska upprätta ett åtgärdsprogram?

Upplever du att åtgärdsprogrammen efterlevs i vardagen?

Upplever du att åtgärdsprogram har en gynnsam effekt?

Hur mycket inflytande har elever(som är i behov av särskilt stöd) över sin utbildning?

Har ni fortlöpande kompetensutveckling?

Hur jobbar ni med elevhälsoteamet?

Hur länge har du varit verksam som lärare?

Vilken/vilka utbildning har du?

Upprättar ni åtgärdsprogram på skolan?

Om i så fall, efterföljs detta? Ge exempel (Assistenten, skärskilda pedagogiska hjälpmedel)

När en elev får ett åtgärdsprogram, får den eleven stöd innan det skrivs?

För vilka elever upprättar ni åtgärdsprogram?

Det står i skollagen att skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att nå målen för utbildningen. Detta visar att hänsyn ska tas för varje elevs förutsättningar.

Anser du att det efterföljs?

Upplever du att elever med läs- och skrivsvårigheter, att de utreds som de har en rättighet till?

Upplever du att de beskrivningar man i skolans värld gör på barn som, t.ex. barn i behov av särskilt stöd, är beroende på det samhälle vi lever i eller finns det en universal sanning kring begreppet?

Hur jobbar ni med elevhälsoteamet?

Anser du att du får tillräckligt med stöd i din undervisning, när det gäller elever i behov av särskilt stöd?

Vad tror du behövs för att alla elever ska få det stöd de har rätt till?

Hur bemöter ni elever i behov av särskilt stöd?

Upplever du att det är en resursfråga eller en rättighet att eleverna får det stöd de behöver?

Vad anser du att det har för betydelse om eleverna har en diagnos eller inte?

Har ni fortlöpande kompetensutveckling?

1. Hur länge har du varit verksam inom skolan?

0-3år 3-7år 7-10år 10år->

2. Vilka ämnen undervisar du i?

3. Stöter du ofta på elever i behov av särskilt stöd?

Ja Nej Sällan

4. Anser du att alla elever får det stöd de behöver i sin undervisning?

Ja Nej Sällan

5. Upplever du att resurserna påverkar om eleverna får det stöd de har rätt till?

Ja Nej Sällan

6. Hur kan ni arbeta med elever i behov av särskilt stöd? Ge exempel

7. Vad anser du är en elev i behov av särskilt stöd? Ge exempel

8. Vem har huvudansvaret för att eleverna får det stöd de behöver?

Läraren Rektorn Vårdnadshavaren Kommunen Annat

9.

Upplever du att det blir några konsekvenser för elever som eventuellt inte får det stöd i undervisningen som de behöver?

Ja Nej

Om ja, ge exempel

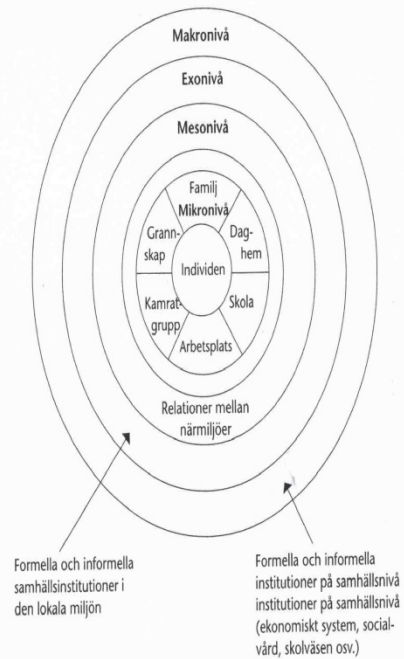
Hej!

Vi är två lärarstudenter som nu skriver vårt examensarbete. Vi har valt att göra en studie om "En skola för alla" med inriktning mot elever i behov av särskilt stöd. Vi undersöker om det är en resurs fråga eller en rättighet. Vi vore tacksamma om ni kunde ta några minuter av er tid att besvara vår enkät. Givetvis är denna helt anonym. Som tack för besväret bjuder vi på fika.

Tack på förhand!

Veronica och Nina

DEL II – Eleven i samhället



Figur 3.2. Bronfenbrenners ekologiska modell (modifierat efter Andersson 1980, s. 27).

och vilka strategier de tillämpar för att bevara sig som hela människor trots mångfalden.

Kinesiska askar Som ett första bidrag till ett sådant ekologiskt perspektiv lanserar Bronfenbrenner en modell för uppfostringsmiljön. Det är viktigt, menar han, att inte bara studera barnet i förhållande till de olika miljöerna, utan också studera miljöerna i förhållande till varandra: hur den ena är beroende av den andra och hur avlägsna miljöer hänger samman med mer närliggande. Han tänker sig miljöerna som ett sammanhängande system, där den ena innehåller den andra ungefär som kinesiska askar eller ryska dockor. Se figur 3.2 (Andersson 1980, s. 15).

	Relationellt perspektiv	Kategoriskt perspektiv
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifika och undervisningscentrerad
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppväxande svårigheter
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever i svårigheter, Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i uppväx- och utbildningsmiljön	Elever med svårigheter, Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individuella
Tidsperspektiv	Långsiktighet	Kortsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
Förläggning av ansvar för specialpedagogisk verksamhet	Arbetsenheter (lag) och lärare med aktiv stöd från rektor	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal

Tabell 5. Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektiv.

Mot ett sådant relationellt perspektiv kan ställas ett kategoriskt perspektiv²⁰ varvid en elevs svårigheter reduceras till en effekt av t.ex. låg begåvning eller svåra hemförhållanden.

De två perspektiven och deras konsekvenser inom sex pedagogiska huvudområden illustreras i tabellen ovan.

De två perspektiven utgör radikalt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter men behöver för den skull inte vara varandra uteslutande. Perspektiven skall förstås som "idealtyper"²¹, dvs. mentala

²⁰ Begreppet "kategoriskt" kan ha en negativ konnotation i betydelsen "dogmatisk". Det är viktigt att framhålla att det inte är i denna betydelse begreppet används utan snarare i meningen "oberingad, absolut, ovillkorlig".

²¹ Idealtyper har beskrivits av bl.a. Rorty (1989) och Weber (1904/1949). Weber skriver "[An ideal type] ... is formed by the one-sided accentuation of one or more points of view and by the synthesis of a great many diffuse, discrete, more or less